Niveau(x) d'enseignement: 9 Numéro EDUQ : 9570203
Centre d'intérêt: 912

Comeau, Yvan.

Alphabétisation-conscientisation, une entrée dans un réseau de solidarité / [pour la] Coopérative de services multiples de Lanaudière ; Yvan Comeau. -- Sainte-Julienne, Québec : La Coopérative, 1983.
iv, 194 p. : ill. ; 28 cm.

Bibliogr.: p. [139]-140.

Descripteur(s): *Alphabétisation *Education populaire *Milieu rural *Apprentissage de l'adulte *Attitude de l'enseignant *Rôle de l'enseignant *Statut de l'enseignant *Développement communautaire *Education des adultes

Identificateur(s) de sujet: *Conscientisation

Le document, qui fait suite à un premier écrit (##Alphabitisation populaire en milieu rural: un cas type##, juin 1981), présente la récente expérience d'alphabétisation-conscientisation de la Coopérative de services multiples de Lanaudière. La pratique d'alphabétisation-conscientisation a comme préocuppation principale de permettre l'expression des participants, l'acquisition d'habiletés reliées au code écrit, l'intégration des apprenants au réseau de solidarité de la Coopérative et la compréhension de l'environnement économique, politique et culturel.

Le document présente d'abord la région Lanaudière et la Coopérative des services multiples de Lanaudière. Il décrit par la suite l'expérience réalisée: recrutement, préparation du programme, ateliers et déroulement concret d'un atelier d'alphabétisation. La deuxième partie, consacrée à l'analyse, porte sur trois aspects principaux: l'apprentissage du code écrit; le matériel pédagogique et sa capacité à favoriser l'expression critique des participants; les actions enteprises. La troisième partie présente une réflexion analytique sur un élément central dans l'alphabétisation: l'alphabétiseur lui-même.

Parmi les points forts de cette expérience, l'auteur souligne que la pousuite de deux niveaux d'apprentissage (syllabique et grammatical) est valable. La démarche d'apprentissage et de réflexion sur des thèmes doit également être retenue. Il souhaite également que la réflexion critique sur les rapports inégalitaires entre alphabétiseur et participants se poursuive.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 061
Notice(s) connexe(s): 8470985

EDUQ 8570203

Alphabétisation-conscientisation: une entrée dans un réseau de solidarité

COOPERATIVE DE SERVICES MULTIPLES
DE LANAUDIERE

1462, rue Ste-Julienne, Ste-Julienne, Qué, J0K 2T0
(514) 831-3333

Yvan Comeau

JUIN 1983

TABLE DES MATIÈRES

TABLE DES MATIÈRES..... ii

INTRODUCTION..... 1

LA RÉGION DE LANAUDIÈRE..... 3

LA COOPÉRATIVE DE SERVICES MULTIPLES DE LANAUDIÈRE..... 7

PREMIERE PARTIE: L'EXPÉRIENCE

LE RECRUTEMENT..... 17

LA PRÉPARATION DU PROGRAMME..... 23

1. Les objectifs..... 23
2. Les résultats escomptés..... 27
3. L'opérationnalisation du programme..... 27
4. L'animateur-trice et l'éducateur-trice..... 31

LA PRÉPARATION DES ATELIERS..... 33

UN ATELIER D'ALPHA..... 35

1. L'ordre du jour..... 36
2. L'adoption..... 36
3. Retour sur le travail..... 37
4. Etude de sons..... 38
5. (Mise en situation)..... 39

6. Pause..... 41

7. Exercice..... 42

8. Travail à la maison..... 42

9. Evaluation..... 42

10. Autres activités..... 44

11. Synthèse de l'apprentissage-réflexion..... 44

DEUXIÈME PARTIE: ANALYSE

L'APPRENTISSAGE DU CODE ÉCRIT..... 49

LE MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE ET L'EXPRESSION CRITIQUE..... 51

1. Analyse de discours..... 51

2. Tableaux récapitulatifs des niveaux de conscience par participant-e..... 66

3. Conclusions sur le matériel pédagogique..... 102

LES ACTIONS ENTREPRISES..... 110

1. Les actions "individuelles"..... 110

2. Les actions "collectives"..... 114

TROISIÈME PARTIE: L'ALPHABÉTISEUR

GÉNÉRALITES SUR L'ALPHABÉTISEUR..... 119

1. Objectiver l'alphabétiseur: son appartenance de classe..... 119

2. L'alphabétiseur face aux idéologies..... 121

3. Généralités sur l'alphabétiseur d'un point de vue strict d'appartenance de classe..... 123

4. L'alphabétiseur renégat de classe..... 124

5. Quelques faits..... 126

6. Une contradiction pas toujours facile..... 129

VERS UNE PRATIQUE D'ALLIANCE..... 131

CONCLUSION..... 135

BIBLIOGRAPHIE..... 139

ANNEXE I: LA GRAMMAIRE..... 141

ANNEXE II: MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE PERMETTANT UNE EXPRESSION CRITIQUE (QUELQUES EXEMPLES)..... 159

ANNEXE III: MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE PERMETTANT UNE EXPRESSION PRÉ-CRITIQUE (QUELQUES EXEMPLES)..... 169

ANNEXE IV: AUTRE MATÉRIEL PEDAGOGIQUE..... 177

INTRODUCTION

Il sera question dans les pages qui suivent de la récente expérience d'alphabétisation-conscientisation de la Coopérative de Services Multiples de Lanaudière. Nous l'abordons d'une façon directe et simple. Nous voulons éviter la prétention du style littéraire académique qui traduit bien les intentions, mais risque toujours de masquer les faits.

La référence à certains concepts s'avère toujours nécessaire. Nous croyons malgré tout qu'un véritable processus de connaissance doit résider dans un perpétuel mouvement entre "théorie" et "pratique".

Le présent document fait suite à un premier écrit d'importance [1] qui relevait à notre avis plus d'un "programme" que d'une analyse des faits. Nous voulons précisément ici mettre l'accent sur le deuxième volet.

L'alphabétisation à la Coopérative a profité de contributions multiples et a vécu plusieurs changements. Et elle devra toujours en vivre. Ce n'est qu'en ces termes qu'une véritable pédagogie de conscientisation se forgera et restera toujours à parfaire.

Permettre l'expression des participants-es, l'acquisition d'habiletés reliées au code écrit, l'intégration des apprenants-es au réseau de solidarité de la Coopérative et la compréhension de l'environnement économique, politique et culturel resteront les préoccupations profondes de cette pratique.

---

1 Yvan COMEAU et Claude LAVALLEE. Alphabétisation populaire en milieu rural: un cas type, C.S.M.L., juin 1981, 80 p.

Pour le bénéfice de notre exposé, nous incluons trois descriptions principales. Une première s'attarde à décrire l'expérience réalisée; une deuxième s'attarde à l'analyse de l'apprentissage du code écrit, du matériel pédagogique dans sa capacité à faire émerger une expression critique et aux actions entreprises par les participants-es; une troisième réfléchit sur un élément central dans l'alphabétisation, l'alphabétiseur lui-même.

Nous situons tout d'abord ces réflexions dans la région de Lanaudière et par rapport à l'association, la Coopérative de Services Multiples de Lanaudière.

LA RÉGION DE LANAUDIÈRE

Lanaudière, région rurale, pittoresque pour les touristes et les vacanciers. Mais derrière cette image rustique, il y a le chômage chronique, l'absence de transport, l'analphabétisme, les chalets convertis en maison et les vieilles habitations qui élèvent le coût annuel de chauffage, dont les conditions sanitaires (manque de toilette, d'eau chaude et aération inadéquate) semblent avoir une incidence sur des problèmes de santé [1].

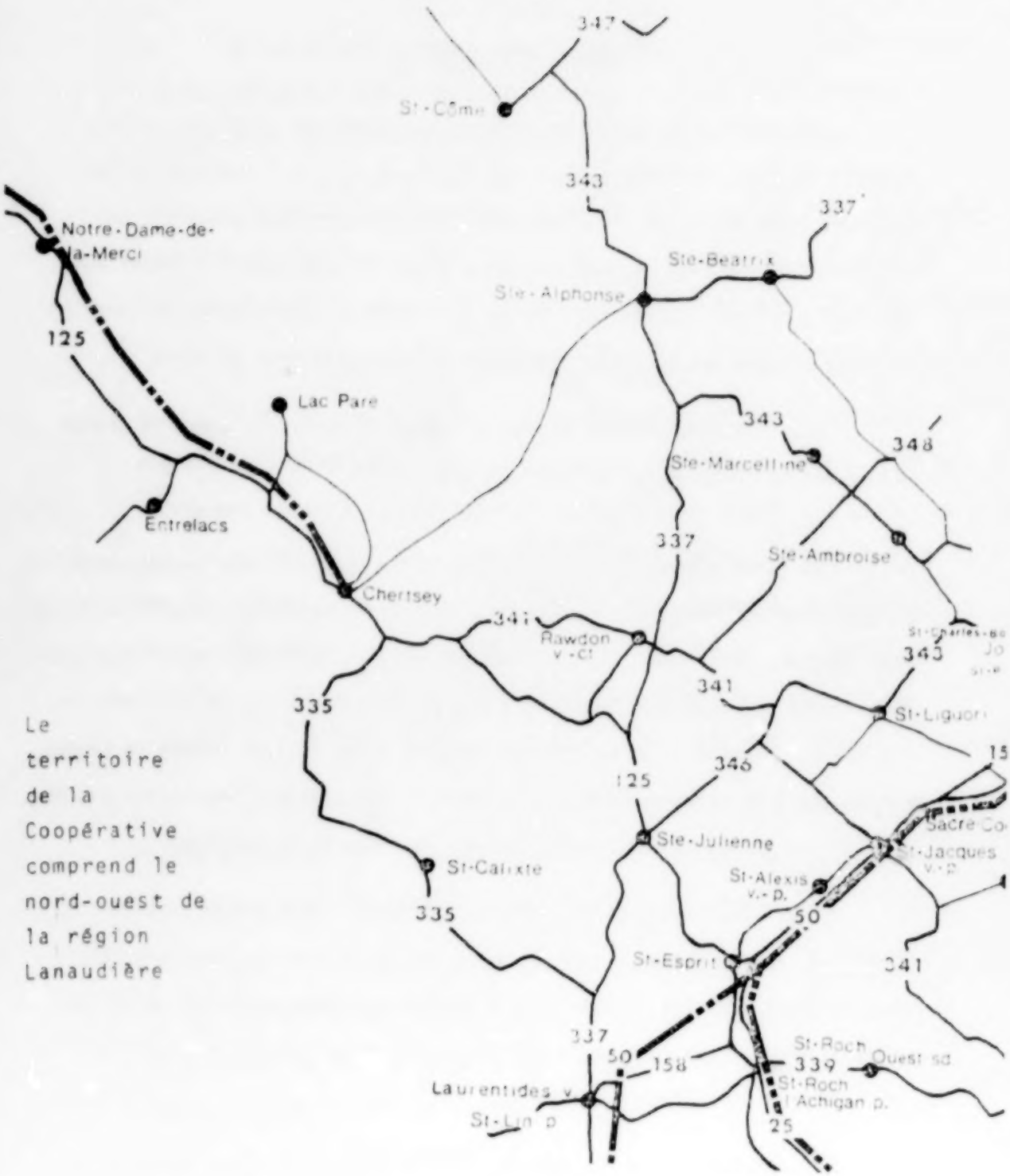
Elle est sise au nord-est de la région de Montréal, entre la grande région des Laurentides et de Trois-Rivières.

En terme économique, elle est une région périphérique par rapport au centre qu'est Montréal. L'absence d'industrie importante, sauf à Joliette même (Domtar, Firestone, ...); un secteur primaire important, dont l'agriculture, principalement dans les terres basses (l'exploitation en est très concentrée et mécanisée); et une croissance modérée du secteur tertiaire comparativement à la moyenne québécoise, provenant surtout de l'importance accrue du tourisme, caractérisent grossièrement les secteurs économiques.

C'est dans cette vaste région, agricole et sans grande possibilité d'emplois, que se situe le territoire de la Coopérative de Services Multiples où s'est déroulée l'expérience d'alphabétisation-conscientisation dont il sera question dans les pages qui suivent. Ce territoire comprend le nord-ouest de la région de Lanaudière.

---

1 Luce HARNOIS, Lucie LANGLOIS, Colette BOLDUC, Ginette MARCOTTE et Lucien COMTOIS. L'habitation en milieu rural: derrière le pittoresque, C.S.M.L. (en voie d'impression).



Le territoire de la Coopérative comprend le nord-ouest de la région Lanaudière

Il est essentiellement rural. La population moyenne des villages n'est guère plus élevée que 1,000 habitants-es, sauf à Ste-Julienne et Rawdon, deux municipalités importantes.

L'agriculture se pratique surtout à partir de la ligne de St-Esprit, St-Alexis et St-Ligouri, vers le fleuve. Le tourisme est important au Nord de cette ligne où on compte des lieux de villégiature (camping, chalets).

La structure sociale est donc typique des milieux ruraux. Dans une municipalité, la population est plutôt sédentaire et les résidents-es se connaissent: nous sommes loin de l'anonymat des grandes villes. L'élite locale est composée des commerçants et de quelques petits bourgeois (curé, médecin et professionnel). La classe ouvrière est surtout représentée par les travailleurs sans emploi (assistés sociaux, chômeurs, rentiers) et saisonniers (travailleurs forestiers). Il existe aussi une couche de travailleurs du secteur de la grande industrie de Montréal. Ils paient leur tranquilité d'un long temps de transport de leur village à Montréal.

Les relations entre la classe ouvirère et l'élite locale sont loin d'être antagoniques. Les rapports sont cordiaux, en apparence du moins. Il s'agit toujours de gens que l'on côtoie, que l'on voit tous les jours.

Dans la classe ouvrière, un trait spécifique est important: l'isolement. Les distances sont grandes, les services éloignés: bref, le manque de transport est évident et alarmant. On compte davantage sur soi, les "moyens du bord" ou sur sa famille pour se débrouiller.

Les quelques autobus des compagnies privées qui font la navette

entre les localités importantes ont un aller le matin et un retour le soir. Une visite à Joliette hypothèque toute une journée [1].

Cette situation a motivé une action du Groupe Solidarité Sociale de Rawdon [2] afin d'utiliser les autobus scolaires pour les adultes. Le Ministre des Transports a d'ailleurs produit un livre blanc sur la vocation des autobus scolaires et prévoit faire un projet-pilote dans la région. Le député du Comté de Rousseau, René Blouin, et la Chambre de Commerce de Rawdon s'attribuent le crédit des résultats.

Nous pouvons donc dès maintenant relever trois situations de contexte qui vont avoir une influence déterminante sur notre pratique:

-l'importance des travailleurs-euses sans emploi;

-le manque de transport;

-l'isolement vécu par la base sociale.

---

1 Selon un organisateur communautaire de la région, l'intervenant moyen consacre un mois plein de travail par année à effectuer des déplacements strictement reliés au travail, excluant le départ et le retour au lieu de résidence.

2 Nous traitons des associations de la base sociale dans la prochaine partie.

LA COOPÉRATIVE DE SERVICES MULTIPLES DE LANAUDIÈRE

A l'automne de 1974, un premier regroupement de la base sociale eut lieu à Ste-Julienne, suite à l'intervention de travailleuses sociales du C.S.S. de Joliette et d'animateurs de Multi-Média de la région. Peu à peu, à partir de 1975, brisant l'isolement et la peur, les personnes regroupées établissent un réseau de communication avec les municipalités environnantes permettant la mise sur pied de nouvelles associations. En 1976, les diverses associations locales mettent sur pied le Comité Régional des Assistés Sociaux de Lanaudière (C.R.A.S.L.).

Enfin, mars 1977, la C.S.M.L. est mise sur pied, regroupant la base sociale des municipalités rurales du terrtoire.

Tel que stipulé dans sa Déclaration d'Association (1977), la C.S.M.L. veut:

1. *Grouper dans le territoire de l'association les citoyens qui veulent promouvoir leurs intérêts économiques et sociaux;*

2. *Faire de l'éducation sociale, politique et économique au moyen de services communautaires identifiés par les membres et répondre aux besoins individuels et collectifs tels que:*
   a) vacances communautaires
   b) fête populaire
   c) comptoir vestimentaire
   d) bibliothèque
   e) artisanat
   f) bureau de référence et information
   g) alimentation
   h) consommation
   i) transport
   j) habitation
   k) éducation populaire

3. *Faire de l'organisation communautaire*

4. *Favoriser la prévention sociale auprès de ses membres*

5. *Représenter ses membres dans le but d'obtenir la reconnaissance de leurs droits et valeurs*

6. *Collaborer avec d'autres organismes s'intéressant à la promotion socio-économique du milieu*

7. *Acquérir ou autrement posséder les biens meubles et immeubles nécessaires à la poursuite des fins de la Coopérative*

8. *Provouvoir le développement de l'individu et du groupe tout en s'inspirant des valeurs de solidarité, de liberté, de démocratie et d'équité inhérentes à la formule coopérative.*

Le membership (200 membres) de la Coopérative est composé à 60 % d'assistés sociaux, 30 % de retraités-es et 10 % de travailleurs saisonniers. Toutes les tâches sont assumées bénévolement, sauf dans le cadre de projets précis (alphabétisation, coop d'habitation, ...). Les salariés-es sont toujours encadré-es par une équipe de bénévoles. Enfin, notons la présence importante d'une personne-ressource du C.L.S.C. Joli-Mont.

Les locaux de la Coopérative sont très révélateurs de la présence véritable de la base populaire. Dans un coin, des étagères bondées de livres situant la bibliothèque populaire; au fond, sans doute ce qui semble le plus imposant, le comptoir vestimentaire et ses innombrables vêtements, autour desquels quelques personnes s'affairent à sélectionner "les plus beaux morceaux". (A lui seul, le comptoir vestimentaire permet par ses ventes à prix modique, d'assurer le loyer et les dépenses minimales de fonctionnement.) Au centre de cette pièce unique d'un sous-sol, deux grandes tables jointes forment le centre de multiples rencontres. Immédiatement à droite de l'entrée, se trouve un modeste bureau où logent téléphone, dé-

pliants et papiers de toutes sortes. Ici et là, des cruficix sont accrochés.

En hiver, lorsque l'on jase des lieux, c'est pour en déplorer la froide température. Bien souvent, les réunions ont dû se tenir en haut de "Chez Fernand", restaurant de l'autre côté de la rue. Fernand laisse sa salle gratuitement aux associations de Ste-Julienne, histoire de vendre quelques cafés.

Il y a donc la Coopérative et quelques-uns de ses services à son siège social, rue Ste-Julienne au sous-sol, "dans la cave" comme disent les résidents-es de Ste-Julienne. A Place Rivest, on trouve le Comptoir de Meubles . On y recueille les vieux meubles qu'une équipe bénévole rénove, à l'aide de quelques outils, pour les revendre à prix modique.

Il existe, dans le réseau de solidarité de la base sociale, des groupes locaux indépendants, incorporés. Ils constituent en quelque sorte des "groupes associés". Ils sont axés sur l'information et l'action collective. Nous y trouvons:

-le Groupe de Solidarité Sociale de Rawdon inc.;
-le Groupe d'Information Sociale de St-Alphonse inc.;
-le Groupe d'Information et de Défense des Droits Sociaux de Ste-Julienne inc.;
-le Groupe Populaire d'Entrelacs inc.;
-le Groupe des Montagnards de Chertsey inc.

Pour être membre de la Coopérative, il faut être à faible revenu (moins de $ 9,000 par année en 1981) et avoir assisté à trois rencontres du groupe local; on compte une rencontre par mois qui a lieu, le plus souvent, dans une salle de l'Hôtel de Ville de la municipalité du groupe

local. Cette formule d'entrée à la Coopérative permet d'avoir une certaine qualité de membership.

La C.S.M.L. existe donc depuis 1977. Le service d'alphabétisation est apparu plus tard. En fait, cette préoccupation a surgi chez les membres lorsque l'assemblée générale a élu un analphabète au poste de secrétaire. Au premier conseil d'administration, lorsqu'il fut fait état de la difficulté pour un analphabète d'occuper ce poste, les membres insistèrent pour que le secrétaire soit maintenu dans ses fonctions. Ce dernier utilisa un magnétophone grâce auquel sa famille pouvait reproduire par écrit les débats.

L'alphabétisation commence en 1979-80 avec Lise Noël et Louise Denommée, dans le cadre du projet "Une place dans notre soleil". Elle se poursuit en 1980-81 avec Claude Lavallée et moi, et en 1981-82 avec Louise Denommée et moi.

La Coopérative veut inscrire les ateliers d'alphabétisation dans une perspective d'éducation populaire, liée à l'ensemble de ses activités, et permanente. Il faut souligner ici l'importance de l'Equipe d'Education Populaire, où se trouvent les alphabétiseurs, une personne-ressource du C.L.S.C. Joli-Mont, la responsable à l'éducation populaire et les délégués des groupes locaux. Elle veut consolider le pouvoir populaire au niveau de la Coopérative.

Le fait même que la Coopérative institue le projet, par ses structures démocratiques et les préoccupations de ses 200 membres, influe directement sur la pratique d'alphabétisation.

Par ailleurs, cette influence est médiatisée par la manière dont les

alphabétiseurs utilisent les "espaces libres", plus larges qu'en institution gouvernementale. Nous pensons ici à la manière dont ils assument la contradiction suivante: d'une part, le contrôle qu'ils ont à court terme sur l'alphabétisation (dans la préparation des ateliers, dans l'animation, etc.) et d'autre part leur désir qu'à long terme la base sociale en arrive à "l'autogestion d'un processus en développement historique qui vise la libération individuelle et collective maximale contre toutes les formes de domination, d'exploitation et d'oppression" [1], soit la conscientisation.

Bref, nous faisons allusion ici à une pratique d'alliance véritable avec la base sociale. Nous y reviendrons dans la troisième partie.

---

1 Denis FORTIN et Marc ROLAND. Mobilisation, conscientisation et direction politique, G.R.A.P., cahier 3, 1980 p. 8.

PREMIÈRE PARTIE

L'EXPÉRIENCE

Cette première partie veut dégager un modèle de la pratique d'alphabétisation à la Coopérative, à la lumière des récentes expériences.

Nous proposons d'y arriver en traitant du recrutement, de la préparation du programme, des ateliers et du déroulement concret d'un atelier d'alphabétisation.

LE RECRUTEMENT

Le recrutement s'avère l'étape première du contact avec les futurs-es participants-es, donc de la constitution du groupe.

Il permet de toucher trois objectifs:

-connaître les difficultés des personnes sur le code écrit;

-se sensibiliser à l'histoire sociale de chacun-e;

-prévoir les particularités du groupe.

On y puise donc beaucoup d'éléments pour composer le programme des apprentissages, des thèmes et des attitudes, en vue de faciliter l'intégration des personnes au groupe.

La stratégie de recrutement est relativement simple. Nous multiplions les contacts par:

-des communiqués dans les médias régionaux;

-des rencontres avec les associations de village, dont le groupe local "associé" à la Coopérative qui réfère toujours un bon nombre de personnes;

-des visites aux personnes en lien quotidien avec la population (curé, épicier, commis de la caisse populaire et du bureau de poste, ...).

Nous constituons une banque de noms et nous visitons les personnes individuellement, après une première conversation téléphonique. Le contact se veut simple et cordial.

Nous réalisons un petit "test" (voir à la page 15) à partir duquel s'amorce une réflexion sur les problèmes relatifs à la maîtrise du code écrit.

Après avoir rencontré trente-cinq personnes, quinze se diront inté-

COOPÉRATIVE DE SERVICES
MULTIPLES DE LANAUDIÈRE

ALPHABÉTISATION

Nom: _____
Tél.: _____

LECTURE

Je lis déjà une phrase.

Je veux aller aux cours de lecture et d'écriture.

Je vais pouvoir rencontrer des personnes comme moi. Les animateurs sont là pour m'aider. Ca va m'aider à me souvenir de ce que j'ai oublié. En même temps, l'alphabétisation va me faire une sortie. C'est pas cher: c'est gratuit.

(plier avant de dicter)

Sons difficiles:

Débit:

Ponctuation:

Intonation:

Compréhension:

ÉCRITURE

_____

_____

_____

_____

CALCUL

2	12	9	29	37	6	12	24	100	5	12
+ 5	+ 4	+ 6	+ 7	+63	-4	-7	-16	-34	x3	x4

8	22	8 ÷ 4 =	36 ÷ 4 =	144 | 12	625 | 25
x7	x14				

ressées et dix participeront effectivement aux ateliers.

Le groupe constitué est composé majoritairement de femmes (7 pour 3 hommes), dont huit personnes sont assistées sociales et deux rentières. L'âge varie de trente à soixante-cinq ans; parfois, un-e participant-e de moins de vingt ans participe aux ateliers [1].

Le groupe est forcément hétérogène, c'est-à-dire avec des connaissances très inégales du code écrit. En effet, étant en milieu rural, constituant des groupes dans une municipalité qui offre un bassin relativement restreint de population, nous n'avons pas tellement le choix. L'hétérogénéité n'est pas sans poser quelques problèmes au niveau de la pédagogie, comme nous le verrons plus loin.

Face à leur abandon de l'école, les participants-es verbalisent de nombreuses raisons. A St-Alphonse [2], pour une bonne partie des participants-es, des changements importants, souvent relatifs à des aberrations administratives, ont perturbé l'apprentissage scolaire qui débutait [3]. Le contenu des verbalisations à ce sujet est étonnant mais nous n'avons pas poussé plus loin la vérification des faits relatifs à ces problèmes.

J'les ai pas appris les verbes. J'avais commencé les verbes en anglais...

On était rendu à 2 ou 3, mettons 4e année, pis

---

1 Nous insistons ici sur le fait que l'analphabétisme n'est pas l'apanage des personnes âgées. Nous avons connu des jeunes ayant fréquenté l'école jusqu'au secondaire III et pouvant difficilement écrire. L'école continue de produire des analphabètes. Ces jeunes ont réalisé des progrès immenses devant nous.

2 Il nous a été impossible de recueillir le verbatime du groupe de Rawdon pour ces premiers extraits.

3 Les propos sont cités après analyse du discours (voir en deuxième partie en excluant le critère thématique). Ils sont représentatis des verbalisations des participants-es.

quand y changeait d'maîtresse, y fallait r'commencer en première année...

Là, quand chuis partie de St-Paul pour aller à Cabtree, ... J'étais en 6e à St-Paul... parce que j'étais trop p'tite pour les grandes, y m'ont garrochée dans première année à Cabtree...

Pour d'autres, l'école n'avait tout simplement pas d'attrait, sans que l'on mentionne les raisons de ce désintéressement.

...la maîtresse m'a dit si t'as l'goût de r'tourner école après deux ans de couture... Ah! ben, j'ai dit j'ai fini mes cours, je r'tourne pas école.

Plus jeune, non, l'école, j'aimais pas ça. J'ai commencé à travailler. 1

Parfois, quelqu'un identifie une cause de son désintéressement: l'enseignant-e, la personne incarnant alors le plus l'institution.

C'était les soeurs... J'n'ai fait plier une, une fois, pis ça l'a fini là... Quand t'es une dernière d'la classe là, essaye pas qu'un professeur t'aide. T'as d'la misère, dans ton coin, ça finit là. Mais ses p'tits chouchous à les aidait: c'est la fille du maire, la fille du boucher, la fille du roi, la fille de monsieur l'curé...

Par ailleurs, il existe un sentiment de culpabilité face à l'échec de l'expérience scolaire.

Ben, c'est not'faute certain, c'est nous autres qui a voulu lâcher...

---

1 *L'absence de motivation? Schwartz en trace très bien la raison: "Autant l'élève peut être motivé pour les connaissances qui lui permettent de décoder le monde, autant il s'ennuie à apprendre des savoir dont il ne voit pas les finalités". Et encore: "Le savoir pour plus tard ne crée l'intérêt que chez ceux qui sont assurés de se rendre jusqu'au bout" (Cité par Hummel, C. L'éducation d'aujourd'hui face au monde de demain).* Alain MASSOT. Contre l'inégalité, pour une école égalitaire, Magazine CEQ, automne 1981, Québec, pp. 32 à 35.

Ben non c'est pas d'ma faute... C'est un peu d'ma faute aussi parce que j'avais une maudite tête de cochon, en bon canadien-français... (...) si les soeurs avaient eu la patience... on était pauvre, pis ceux qui avaient plus d'argent étaient plus appréciés, pis en tout cas y étaient mieux habillés que nous autres... Mais si y étaient ben habillés, c'était nous autres les plus nets dans l'coin en tout cas.

Les motivations à participer aux ateliers sont multiples. Plusieurs personnes [1] verbalisent leur motivation par un besoin fonctionnel.

Quand y nous envoie... des formules,... comme l'aide sociale nous envoie des formules... là savoir c'que signifie la phrase, pour savoir quoi marquer à côté, ou ben ça fonctionne pas ces choses là...

Si j'veux trouver une job... Là j'travaille à shop-là, mais j'aimerais ça travailler dans un restaurant pour gagner plus cher (...) Si j'veux avoir des enfants, pis j'sais pas lire, ni compter, si y faut tu y donnes des pilules, t'es mal pris...

... veux lire quèkchose, peux pas lire (...) pis les lettres...

D'autres ont ce désir d'améliorer leur écrit pour se sentir moins gênés-es et humiliés-es d'écrire.

Ben, c'est parce que j'trouve que quand j'écris une lettre e..., j'écris au professeur, au directeur, ou que j'ai affaire à écrire à quelqu'un, j'trouve que... quand y lisent ma lettre, y risent de moé parce que je... Y m'renvoye ma lettre pis y m'corrige les fautes que j'ai faites dans ma lettre...

C'est gênant, ouan...

Ben, c'est par rapport quand tu t'fais dire qu't'as ben des fautes...

---

1 Les propos cités sont ceux des groupes de Rawdon et St-Alphonse (voir aussi note 3, p. 16).

Chez quelques-uns-es, on note ce souhait d'écrire avec plus de facilité, d'être plus à l'aise dans l'écrit.

...t'arrives, t'écris, voyons, tu y penses, ty jongles, tu sais pas comment l'placer, c'est mêlant...

...pour compter, ou ben même pour écrire des fois, j'ai ben d'la misère...

Des fois, quand j'lis, j'laisse passer ces mots-là, pis c'est des mots ben importants,... de comprendre les mots.

Parfois, on veut briser le lien de dépendance face aux proches.

Pas besoin d'aller chez l'voisin pour dire e... apporte-moé c'formule-là... malgré que, j'les fais moi-même, mais... j'veux pas être obligée d'aller chercher quelqu'un pour faire mes affaires, mais aujourd'hui y a tellement de nouvelles choses qui sortent, qu'on a d'la misère à comprendre...

LA PRÉPARATION DU PROGRAMME

Nous essayons d'avoir une démarche d'une trentaine de semaines avec chaque groupe en deux périodes: une première de septembre à décembre, et une deuxième de janvier à avril. Chaque période est une occasion d'autocritique et d'évaluation de la progression des participants-es. Généralement, un-e participant-e bénéficie d'une démarche; parfois, selon le niveau d'analphabétisme, un-e participant-e est invité-e à poursuivre dans une deuxième démarche.

1. Les objectifs

L'objectif général est d'apprendre à lire, écrire, compter, réfléchir et agir.

Cet objectif est raffiné par des objectifs plus spécifiques:

-se solidariser comme groupe;
-négocier un contrat collectif;
-réfléchir sur sa condition de s'éduquant;
-réfléchir à des thèmes relatifs aux besoins collectifs;
-connaître les associations locales, le groupe local en particulier et la Coopérative;
-évaluer collectivement: -chacun des ateliers
-les apprentissages
-l'ensemble de la démarche.

1.1 Se solidariser comme groupe

Il importe de créer une relation confiante et émotive entre les personnes composant le groupe, les personnes-ressources incluses. Parmi les activités nécessaires à l'atteinte de cet objectif, notons:

-présentation dynamique (chacun-e présente l'autre après un court interview) dès le premier atelier, à partir des questions: "Depuis quand je demeure à ...?", "Qu'est-ce que je fais surtout dans une journée?" et "Qu'est-ce qui m'intéresse le plus?" (Les personnes-ressources y participent aussi.);

-attitudes d'ouverture, d'acceptation inconditionnelle et d'intérêt à connaître la réalité des participants-es, et tout au long des ateliers, particulièrement au début;

-en traitant en tout premier lieu les thèmes de façon à favoriser l'expression spontanée, sans trop se préoccuper au départ du développement de la conscience critique [1], afin de renforcer la relation de confiance.

1.2 Négocier un contrat collectif

Nous voulons nous assurer d'une entente mutuelle avec le groupe sur une proposition générale de travail qui est de "travailler ensemble pour mieux lire, écrire, compter, réfléchir sur soi et sur la société, et agir pour améliorer nos conditions de vie".

Certes, les participants-es ont peu de commentaires à formuler au

1 "La perception des choses, des faits, tels qu'ils existent concrètement dans leurs relations logiques et circonstancielles" in Colette HUMBERT. Conscientisation, INODEP, Paris, 1976, p. 33. Nous développons en deuxième partie sur ce concept.

début, sauf pour spécifier certains apprentissages particuliers qu'ils-elles aimeraient réaliser (faire des chèques, connaître le système métrique, ...) et que nous prenons soin de noter. C'est davantage en cours de route que nous aurons l'occasion de revenir sur le contrat, pour en démontrer les implications concrètes.

1.3 Réfléchir sur sa condition de s'éduquant

Nous pouvons aussi parler d'autonomisation du processus d'apprentissage par divers moyens, tels:

-une discussion sur ses motivations à participer aux ateliers;
-une réflexion sur l'importance des apprentissages hors "d'école";
-inciter les personnes à avoir des lectures quotidiennes;
-un contact familier avec le dictionnaire;
-la remise à la fin des ateliers d'une grammaire qui reprend l'essentiel des apprentissages et des réflexions sur quelques thèmes (voir annexe I).

1.4 Réfléchir à des thèmes relatifs aux besoins collectifs

La réflexion sur des thèmes est le contenu même de l'alphabétisation-conscientisation. Car, qu'on le veuille ou non, toute éducation véhicule dans ses messages (le contenu) et son contenant (la pédagogie et les attitudes des responsables) des valeurs qui vont soit camoufler et perpétuer les mécanismes d'oppression et d'aliénation, soit les mettre au grand jour et chercher à les combattre. Dans le premier cas, il conviendrait de parler "d'alphabétisation-domestication".

Il existe à notre avis un faux problème, à savoir si ce doit être

les participants-es ou nous-mêmes qui devons choisir les thèmes. En fait, il faut davantage s'assurer que les thèmes, et les représentations qu'ont les personnes de ceux-ci, soient de discours quotidiens. Il n'est pas dit que les participants-es, dans le cadre d'un atelier, à plus forte raison au début d'une démarche, auront la même spontanéité que dans leur milieu de tous les jours.

Nous aurons l'occasion d'y revenir dans les chapitres subséquents.

1.5 Connaître les associations, le groupe local en particulier et la Coopérative

Par ce faire, nous voulons situer le groupe local parmi les associations locales de la municipalité, et faire connaître la Coopérative.

Nous prenons soin de réfléchir ensemble sur les objectifs de ces associations et des personnes qui les composent. C'est aussi une occasion pour les membres du groupe local et de la Coopérative d'apporter leur témoignage [1].

1.6 Evaluer collectivement chacun des ateliers, les apprentissages et l'ensemble de la démarche

Tout groupe qui réfléchit sur sa pratique s'engage par le fait même dans une démarche d'évaluation. Evaluer, c'est en plus créer une occasion pour les participants-es de s'impliquer activement dans le con-

---

1 Comme nous le verrons en deuxième partie (analyse), ces personnes ont un rôle décisif dans le fait que des participants-es, auparavant isolés-es, se joindront au groupe local et à la Coopérative.

trôle du procès de travail, entre autres en les amenant peu à peu à animer les évaluations des ateliers (nous verrons le déroulement concret de ce type d'évaluation dans une prochaine partie).

2. Les résultats escomptés

Nous souhaitons qu'au terme de ce processus les participants-es:

-puissent rédiger seuls-es un court texte, compréhensible, avec un minimum de respect des règles de l'orthographe, de la syntaxe et de la ponctuation;

-puissent effectuer les quatre opérations mathématiques importantes;

-deviennent membres du groupe local et de la Coopérative;

-entreprennent une action collective.

3. L'opérationnalisation du programme

Ayant à l'esprit les difficultés reliées au code écrit que nous avons relevées lors du recrutement, les thèmes qui nous semblent importants et pertinents, et le souci d'étaler dans le temps les activités qui concrétisent les différents objectifs, nous élaborons un programme incluant dates, thèmes à discuter et apprentissages à réaliser.

Le programme et le processus se veulent souples et adaptables. Certains thèmes pourront s'ajouter ou être retranchés; ainsi en est-il des apprentissages. De nouvelles personnes pourront se joindre au groupe en cours de route. Il conviendrait de parler de programme "brouillon".

Voici la liste des apprentissages et des thèmes sur lesquels nous nous sommes attardés pour la période de septembre à décembre 1981.

APPRENTISSAGES DE SEPTEMBRE À DECEMBRE 1981

Rawdon et St-Alphonse

Date	Thème	Apprentissage
29/9/81	éducation	les syllabes; la phrase; le tableau des additions
1/10/81	éducation	addition de 6 à 9
6/10/81	inflation	les syllabes; verbes en "er" au présent et au passé composé; addition à 2 chiffres
8/10/81	inflation	verbes en "oir" au présent et au passé composé
13/10/81	habitation	revision; futur des verbes être, avoir et finir
15/10/81	habitation	être à l'imparfait; les soustractions
20/10/81	habitation	articles et adjectifs possessifs; les soustractions
22/10/81	habitation et C.S.M.L.	les soustractions
27/10/81	les associations locales	être, avoir et aimer à l'imparfait
29/10/81	les associations locales	les soustractions
3/11/81	les associations locales	les soustractions; les multiplications (introduction); les verbes à l'imparfait
5/11/81	la santé et le Groupe d'Information Sociale de St-Alphonse ou Solidarité Sociale de Rawdon	les multiplications avec 0, 1, 2 et 3
10/11/81	la santé	le féminin
12/11/81	les taux d'intérêt	le masculin et le féminin; le singulier et le pluriel
17/11/81	le transport	les multiplications avec 4 et 5
19/11/81	les seuils de pauvreté	faire des chèques et des reçus; les multiplications avec 6 et 7
24/11/81	le travail	le masculin et le féminin; le singulier et le pluriel; se familiariser avec le dictionnaire; les multiplications avec 8 et 9
26/11/81	l'aide sociale	verbes en "er"; les multiplications de 0 à 9
1/12/81	la pauvreté chez les personnes âgées	l'impératif
3/12/81	les loisirs et la C.S.M.L.	adjectifs avec être
8/12/81	le travail et le profit	verbes en "ir", "oir" et irréguliers; revision
10/12/81	le travail et le profit	revision; évaluation
15/12/81		examen

Cette préparation de programme n'avait pas tenu suffisamment compte de l'hétérogénéité des groupes. Nous avons dû ajouter des exercices syllabiques, pour certains-es participants-es. Cette pratique avait le grand désavantage de détacher des apprentissages du contenu des ateliers et d'isoler ces participants-es d'une certaine production commune du groupe (ainsi lors d'une composition à la maison sur un thème, il existe une appartenance au produit collectif: nous mettons en commun les compositions, créant ainsi une occasion de débat). Bien que les participants-es d'un niveau moins avancé progressaient, il demeure que des efforts devaient être faits pour adopter une façon de procéder commune à tous.

Nous avons alors choisi d'opérer une démarche à double niveau qui devait rejoindre tout le groupe: un apprentissage syllabique et un apprentissage plus grammatical, liés davantage à l'étude de thèmes.

Après avoir fait concorder la liste des sons (des plus simples au plus complexes), des difficultés grammaticales et des thèmes, en traitant avec souplesse cette préparation, nous avons parcouru les apprentissages suivants de janvier à avril 1982.

APPRENTISSAGES DE JANVIER À AVRIL 1982

Rawdon et St-Alphonse

Date Rawdon	Date St-Alphonse	Calcul	Syllabe	Thème	Grammaire
18/1	14/1		p, bi, c, t avec a,e,i,o, u, é	la publicité	il y a
20/1	19/1		gr, pr, gl, pl avec a, e, i, o, u	les gros prix	la fin des mots à l'aide du féminin
25/1	21/1	soustraction	c et ç	la coopération	c'est, ces et ça, sa
27/1	26/1	soustraction	ch et voyelles	le chômage	ce, se et à, a
3/2	2/2	multiplicat.	on, ion et tion	la pollution	ont, on et sont,son
8/2	4/2	multiplicat.	h; s qui devient z; syllabes inversées	votre horoscope	l'
10/2	9/2	multiplicat.	eu; oeu; ou	à l'heure du souper	revision
15/2	11/2	multiplicat.	ai; et	cette pilule me donne mal à la tête (le groupe local)	revision
17/2	16/2	multiplicat.	y (ii et i); -il-(fille)	Qui a les moyens de payer la crise?	-ent (ils aiment ou lentement)
22/2	18/2	division	y (ii et i)	(sur la crise)	-ent
24/2	23/2	division	g; ge; gu	Danger: le travail peut être dommageable	er; é
1/3	25/2	division		(les accidents de travail)	er; é
3/3	2/3	division	qu-	quand quelqu'un nous dit qu'il fait de la politique parce qu'il aime le peuple!	. et ?
8/3	9/3	division	gn-	gagner ensemble	
10/3	11/3	division	oi; oin	Dans tous les cantons...	
15/3			in; im; ain; ein	les vacances	' (apostrophe)
	16/3	division	in; im; ain; ein	Petites boîtes	' (apostrophe)
17/3		division	ail; eil	Petites boîtes	verbes "er" et "ir" au présent
22/3		division	euil; ouil	la crise économique	
	23/3	division	ail; eil	lettre au pharmacien	
24/3	25/3	division	ui; ph	Quel est notre avenir?	verbes "er" et "ir" au présent (St-Alphonse)
29/3	30/3	division et métrique	ien; ieu; iel	Le métrique ou la porte	
31/3	1/4	revision	revision	(grammaire)	revision
5/4	6/4	revision	revision	(grammaire)	revision
7/4	8/4	EXAMEN			

4. L'animateur-trice et l'éducateur-trice

L'alphabétisation à la Coopérative est préparée et animée quotidiennement par deux personnes. Deux raisons principales vont justifier cette nécessité: l'hétérogénéité des groupes et le soutien individuel aux participants-es.

Le fonctionnement du programme à double niveau offre un minimum de cheminement commun à l'ensemble du groupe. Toutefois, concrètement, la réalisation de certaines activités nécessite la présence d'une personne auprès des participants-es les moins avancés-es.

De plus, nous sommes soucieux-euses de développer et maintenir la motivation des gens en assurant un soutien minimal dans les difficultés personnelles, susceptibles d'être jugées défavorables au maintien de la participation.

Cette condition est indispensable pour qu'une personne amorce un processus d'apprentissage. Nous pouvons citer l'exemple d'une participante qui était "dominée" par son mari: "Il me donne pas mal de misère". Nous avons noté des difficultés de concentration, d'expression verbale et écrite et une réserve à livrer ses émotions et idées au groupe.

Nous allons donc:

-donner un support aux participants-es dans la résolution d'un problème individuel: ce peut être la référence à des ressources extérieures, un soutien à comprendre la formule de revouvellement d'aide sociale, l'information sur les normes minimales de travail ou les mécanismes de cré-

dit. Lorsque le climat de groupe le permet, nous référons au groupe des requêtes qui nous sont adressées (par exemple, questionnement d'une participante sur ses implications);

-garder un contact avec les personnes qui ont un absentéisme prolongé.

Enfin, bien que ce ne soit pas tranché au couteau, l'animateur-trice se préoccupe davantage de conscientisation et du support, et l'éducateur-trice d'alphabétisation. Le lecteur voudra bien noter que cette complémentarité ne peut être manifeste sans un recours à des principes communs minimaux.

Ajoutons que ce pairage permet des échanges très fructueux sur nos comportements respectifs, sur les observations qui échappent à l'un ou l'autre et sur le matériel utilisé.

LA PRÉPARATION DES ATELIERS

Les ateliers sont préparés au jour le jour, par l'animateur-trice et l'éducateur-trice, en lien avec le programme "brouillon".

Nous voulons ici insister sur un outil, une grille de préparation des ateliers déjà utilisée dans d'autres groupes d'éducation populaire [1].

Cette grille (voir l'exemple complété à la page suivante) possède de nombreux avantages. Elle permet:

-de préciser les objectifs reliés aux apprentissages et aux réflexions thématiques;

-de prévoir le contenu et les méthodes pédagogiques pour atteindre les objectifs;

-de tenir compte d'un partage des tâches entre l'animateur-trice, l'éducateur-trice et les participants-es.

Voyons maintenant les détails du déroulement d'un atelier.

---

1 Elle origine en fait de l'Organisation Populaire des Droits Sociaux de la Région de Montréal (O.P.D.S.R.M.).

29 / 9 / 81

Objectif(s) spécifique(s): -réfléchir sur sa condition de s'éduquant
-solidariser le groupe

Objectif	Contenu	Méthode pédagogique	Partage des tâches	Perspective
se connaître comme groupe	noms des participants	jeu: tour de table de noms qui s'accumulent	Yvan	pour les intéressés-es nous communiquer leurs besoins d'apprentissage
	Depuis quand je demeure à Rawdon? Qu'est-ce que je fais dans une journée? Qu'est-ce qui m'intéresse le plus?	2 par 2; chacun-e interview l'autre; chacun-e présente son interlocuteur au groupe	présentation: Louise mise en commun: Yvan	
réfléchir sur son apprentissage du français	Pourquoi j'ai arrêté d'aller à l'école? Pourquoi je veux apprendre ou améliorer ma lecture et mon écriture?	photolangage: les participants-es choisissent une ou deux photos parmi 30 à partir desquelles ils-elles s'expriment	présentation: Yvan animation: Louise	
situer l'atelier dans l'ensemble	-au sujet du contenu de l'atelier -au sujet de l'horaire -au sujet du café	discussion	Yvan	
évaluer l'atelier		discussion	Louise	

UN ATELIER D'ALPHA

Nous allons illustrer le déroulement concret d'un atelier-type. Pour les besoins de la cause, puisque chaque atelier implique des variantes au niveau des objectifs, du contenu ou des méthodes pédagogiques, nous effectuerons quelques disgressions pour compléter la présentation.

Chaque groupe suit deux ateliers par semaine de trois heures chacun, avec un décalage d'un ou deux jours entre chaque atelier. Les lieux et l'horaire sont décidés par le groupe et sont fixes, à moins que le groupe préfère effectuer des changements.

Obligés-es de nous déplacer d'une municipalité à l'autre, nous utilisons un tableau pliant et transportable, et avons des locaux plus ou moins adéquants (locaux de l'Hôtel de ville ou de l'église). De septembre à septembre 1981, les ateliers de Rawdon ont dû se dérouler dans la cuisine d'une participante (ce qui fut très agréable).

A l'arrivée dans le local, avant de débuter l'atelier, nous échangeons de façon informelle avec les participants-es sur des sujets qui deviennent des lieux communs: visite d'un-e participant-e chez le médecin, actualités (vol de Claude Charron, ...), l'absence d'un-e participant-e dont ils-elles connaissent généralement la raison, échange de quelques blagues, etc.

Les participants-es ont comme matériel des feuilles mobiles que nous fournissons. (Une réserve de crayons est utile parfois.)

1. L'ordre du jour

Il signifie le début formel de l'atelier. Il permet de "situer le groupe par rapport au contenu de l'atelier" et vise à introduire les personnes au fonctionnement d'un groupe de tâches.

Tout le monde est invité à écrire la date et l'ordre du jour sur sa feuille. Au début, il est écrit par une personne-ressource au tableau. Peu à peu ce sont les participants-es qui l'écrivent au tableau, à tour de rôle, à partir de notre grille de préparation, avec laquelle ils-elles se familiarisent rapidement.

L'ordre du jour du 20 mars 1982 reflète bien ce qu'on trouve généralement dans sa présentation.

1. *Adoption*
2. *Retour sur le travail*
3. *Etude du son "eu" et "ou"*
4. *(Mise en situation)* [1]
5. *Pause*
6. *Exercice*
7. *Travail à la maison*
8. *Evaluation*

2. L'adoption

C'est le moment de l'entente collective sur l'atelier. Ce peut être l'occasion de demander à un-e participant-e moins avancé-e de faire la lecture de l'ordre du jour.

---

1 Cet item n'apparaît évidemment pas dans ces termes à l'ordre du jour. En fait, il sera écrit par exemple "Lecture: la crise économique" ou "Discussion: à l'heure du souper". Des explications à ce sujet sont données plus loin.

Nous détaillons chaque point. Généralement, les participants-es remettent peu en question la préparation de l'atelier. Ce sera en fait au moment de "l'évaluation" que des commentaires seront formulés.

3. Retour sur le travail

C'est le retour sur le travail effectué à la maison. Ce dernier peut avoir été une composition ou un exercice. En général, il s'est agi d'un exercice sur cinq ou six problèmes mathématiques. Il est toujours suggéré, mais non "obligatoire".

Nous essayons le plus possible que ce soit les participants-es qui se rendent au tableau pour effectuer les opérations, et que ce soit eux-elles qui se corrigent entre eux-elles: ils-elles le font d'ailleurs spontanément. Notre rôle est alors plutôt effacé et l'atmosphère s'anime.

Quant au calcul, il est approché de façon progressive et somme toute traditionnelle. C'est un élément d'apprentissage important, on comprendra facilement pourquoi. Nous insistons, dans le cas des multiplications par exemple, non pas pour qu'on les retienne "par coeur", mais pour qu'on apprenne à se servir d'une table. Aussi, compter sur les doigts n'est pas seulement "permis", mais encouragé. L'important est de savoir se servir de ses outils.

Dans les autres cas (composition individuelle ou exercice), la correction sera toujours collective. On lira chacun-e les phrases que l'on a composées (nous ne reprenons pas en groupe toutes les phrases, mais plutôt quelques mots dont on a déjà fait l'étude phonologique ou

les cas de ponctuation qui concernent tout le monde) ou les phrases de l'exercice à tour de rôle.

La mise en commun des compositions est aussi une excellente occasion de connaître des opinions et idées qui différent. Nous en reparlons plus loin.

Enfin, les compositions sont toujours "ramassées" par les personnes-ressources pour un traitement plus individuel dans la "correction", qui n'est pas une comptabilisation des fautes. Nous notons les difficultés principales selon le niveau de chacun. Nous ne massacrons pas la composition d'un-e participant-e moins avancé-e: nous allons nous arrêter à des mots ou des syllabes déjà étudiés en groupe. Il y a donc un quota (environ six) des difficultés notées pour chacun-e.

4. Etude de sons

Il s'agit bien sûr d'un ajout important de la deuxième période pour répondre aux besoins de tous les participants-es d'un groupe hétérogène.

Il faut prendre un ou deux sons à la fois (du plus simple au plus complexe dans le programme), idéalement relié(s) au libellé du thème (exemple: le son [ʒ] , correspondant à la lette "G"; thème: "Danger: le travail peut être dommageable").

A chaque son correspond une liste de mots (reliés dans la mesure du possible au thème et à l'univers vocabulaire des personnes) qui sont lus souvent par les participants-es les moins avancés-es. Le même son est donc répété dans des mots différents (voir exemple en annexe II, III

et IV).

Après cette lecture, il est bon d'en écrire quelques-uns pour intégrer lecture et écriture.

5. (Mise en situation)

Comme nous le mentionnions en renvoi, ce n'est pas le libellé de ce point à l'ordre du jour, mais le concept. En effet, il s'agit ici d'une mise en situation sur un thème. Elle est le moment privilégié de réflexion.

Cette mise en situation peut être une lecture. Elle a différentes sources. Elle peut provenir du bulletin d'information L'Echo de la Coopérative (afin de contribuer au rapprochement de l'association); de coupures de presse; de textes que nous nous chargeons d'adapter. Idéalement, elle provient des compositions des participants-es.

On doit toujours être soucieux d'avoir un texte clair, accessible, pas trop long. La typographie doit dégagée et variée.

Mentionnons qu'il existe un outil très intéressant, développé par le Regroupement des Groupes Populaires en Alphabétisation, Ecrire pour la première fois. C'est un recueil de textes écrits par des participants-es d'un peu partout au Québec.

Idéalement, la mise en situation est une illustration, une image [1].

---

1 Nous analysons en deuxième partie de ce document la capacité de différents outils à faire émerger une expression critique chez les participants-es.

Une discussion de dix à douze minutes s'engage sur l'image, à partir de quelques questions préparées à l'avance et écrites au bas du dessin (voir exemples en annexe II et III). Lorsque les idées sont émises, l'illustration et les questions devant en elles-mêmes être suffisamment éloquentes pour permettre l'expression critique, nous invitons les participants-es à répondre aux questions par écrit. Puis nous mettons en commun les compositions, chaque participant-e faisant la lecture de son texte à voix haute. Enfin, nous recueillons les écrits que nous corrigeons selon les modalités établies précédemment.

Pour le contenu même des débats, nous misons davantage sur l'illustration et les questions écrites que sur un questionnement improvisé, un dialogue spontané où l'intervenant-e verrait au fur et à mesure où il-elle s'en va. Nous voulons aussi éviter d'adopter le rôle d'inquisiteur qui a la "ligne juste". Bien sûr, cela n'empêche pas des questions de précision sur les idées émises.

Nous comptons aussi sur la présence de certains-es participants-es qui émettent des prises de position critiques. Déjà membres de la Coopérative, ils-elles jouent un rôle de premier plan dans le cheminement de la conscience du groupe, comme nous le verrons plus loin dans la deuxième partie.

Si les mises en situation en sont pas suffisamment éloquentes en elles-mêmes [1], il faut repenser son matériel.

Composer des phrases est un exercice difficile, surtout au début.

---

1 Nous verrons en deuxième partie l'analyse du matériel et ses conditions pour permettre une expression critique optimale.

La difficulté semble être de passer de la pensée au langage écrit. Le "pont" que nous proposons est le langage oral. Voici un échange souvent répété que nous rédigeons de mémoire.

-Chus pas capable de faire ça...
-C'est quoi la question?
-..."Qui paie pour la publicité?"
-Quesse t'en penses?
-Ben,... c'est nous autres qui paient pour la publicité...
-C'est nous autres qui paient pour la publicité...
-Ben oui!
-Bon, ben tu peux écrire ça: c'est nous autres qui paient pour la publicité!
-Quan...
-Commence par ça: "C'est nous autres..."

Il faut dès lors prendre conscience collectivement de la différence entre le langage parlé, qui nous sert de "pont", et le langage écrit, et que cette différence risque de poser parfois des problèmes. Il sera discuté de ces problèmes tout au long de la démarche lorsque les occasions se présenteront.

Nous pensons que le langage normatif, respectueux des règles d'orthographe et de syntaxe, défini par les dominants, doit être un outil à maîtriser, et ce d'une façon progressive, dans l'esprit même des modalités de correction des textes. C'est là d'ailleurs le souhait profond des participants-es (sous-entendu dans les discours rapportés dans la partie "Le recrutement").

6. Pause

Il importe que les participants-es s'assurent d'avoir café, thé, biscuits, ... Ils-elles en sont responsables.

7. Exercice

Il concerne des difficultés précises que nous rencontrons à la lumière des écrits des personnes. Les phrases sont reliées au thème et proviennent le plus possible d'eux-elles (voir exemples en annexe II, III et IV).

Ce point peut être celui d'une dictée, qui est une occasion de vérifier les acquis. Ainsi, pour vérifier les acquisitions autour de "y" et "ent":

> *Nous payons notre loyer. Les prix augmentent trop vite. Les dollars s'accumulent sur notre dos. Les travailleurs doivent changer les choses pour donner de meilleurs moyens à leurs enfants.*

8. Travail à la maison

Comme nous l'avons mentionné, il concerne généralement le calcul. Il sera l'objet d'un retour au prochain atelier.

9. Evaluation

Dix à quinze minutes avant la fin de l'atelier, l'évaluation de l'atelier débute. Peu à peu, elle est animée par les participants-es à tour de rôle.

Sur les mises en situation, les commentaires typiques recensés sont les suivants:

-on jase trop (20/10/81)

-j'ai aimé les feuilles sur les anglais (28/10/81)
-j'ai aimé la discussion sur les taux d'intérêt (11/11/81)
-on est au courant: on les vit ces choses-là (23/11/81)
- j'ai aimé l'histoire de Ti-Yo (25/11/81)
-on essaie d'en arriver à connaître la richesse et la pauvreté (30/11/81)
-ça va me porter à être attentive aux nouvelles comme l'affaire de Reagan (2/12/81)
-on devrait poser plus de questions (25/1/82)
-les affaires de pollution, j'commence à comprendre ça (2/2/82)
-j'aime bien la discussion: on comprend nos idées (10/2/82)
-l'histoire de Schryer était bonne (3/3/82)
-il y a eu trop de discussion sur la lecture; moi, j'aime les discussions, ça amène des choses qu'on sait pas (22/3/82)

Sur l'apprentissage du code écrit, nous retrouvons le type de commentaires suivants:

-mon mari de femme m'a dit que je m'étais améliorée: j'étais contente (3/11/81)
-je suis moins paresseuse pour lire et écrire (16/11/81)
-j'ai fait un chèque pour la première fois, pis y a été bon (21/1/82)
-j'avais jamais compris ça, ça me rentrait pas dans tête (25/1/82)
-ça va mieux pour écrire ma commande (2/2/82)
-le cours m'aide à comprendre d'autres cours (10/2/82)
-je comprends mieux ce que je lis (11/2/82)
-j'écris mieux, donc j'ai moins peur (22/2/82)
-j'aime mieux ça les compositions (8/3/82)
-avant j'le savais pas, j'pouvais pas le montrer à ma fille (6/4/82)
-j'ai eu des améliorations sur mes cartes de Pâques (6/4/82)

Ajoutons que les participants-es les moins avancés-es nous diront à quelques reprises que "c'est difficile". La réalité d'un groupe hétérogène est bien là. Le climat du groupe est un facteur important du maintien de la motivation de ces personnes.

10. Autres activités

Ce n'est pas un point à l'ordre du jour, bien sûr. D'autres activités peuvent prendre la place de celles précédemment mentionnées. Ainsi en est-il de la revision lors des fins de période (voir la grammaire à l'annexe I), l'utilisation du dictionnaire, l'écriture des chiffres (que nous avons vus lors d'une activité sur les chèques doublée d'une réflexion sur les seuils de pauvreté), l'étude du système métrique (précédée de la lecture d'un article sur la mise à pied temporaire d'un fonctionnaire qui en avait questionné la pertinence, critique que tous partagent)...

11. Synthèse de l'apprentissage-réflexion

En somme, nous pouvons résumer le cheminement d'apprentissage-réflexion par le tableau suivant.

SON	(en choisir un ou deux)
↓	
MISE EN SITUATION	(illustration ou lecture)
↓	
DISCUSSION (10 à 12 min.)	(à partir des questions préparées à l'avance)
↓	
COMPOSITION	(autour des mêmes questions)
↓	
MISE EN COMMUN	(ré-émission des idées)
↓	
EXERCICE	(ou dictée quelquefois)

DEUXIÈME PARTIE

ANALYSE

Nous voulons faire porter notre analyse sur trois aspects principaux:

-l'apprentissage réalisé du code écrit;

-le matériel pédagogique dans sa capacité à favoriser l'expression critique des participants-es;

-les actions entreprises.

L'APPRENTISSAGE DU CODE ÉCRIT

Nous livrons ici un portrait de l'évolution des apprentissages des participants-es. Il s'agit d'extraits de dictées écrites lors du recrutement, en décembre 1981 et en avril 1982. Plusieurs phrases sont identiques dans un but de comparaison.

Ces extraits ont été remis aux participants-es afin de leur illustrer concrètement leur progrès.

Nous avons placé les extraits suivant quatre niveaux. On notera dans chaque cas une amélioration sensible dans l'écriture. Ce relevé fait bien sûr abstraction de l'évolution de la facilité à composer un texte et à s'exprimer de façon critique.

Le lecteur notera que les participants-es les moins avancés-es ont acquis une notion syllabique qui leur permet de se faire comprendre davantage. Chez les plus avancés-es, on voit une amélioration très nette de l'orthographe.

	Recrutement	Décembre 1981	Avril 1982
1er niveau	*je live dea une phalse*	*je lire degate une frasea. je veux alle au cour de l'ésture et édcoture. je vea pourvoir rencontrer dea personne comme moi. les amitar aon la pour medire.*	*je liet degu un frase. je veu alle au cour de lietur e alle e decrietu. je vea pouvies reconte dea prenon comemoi. va meidie a eouveine de se oa oubeille*

2e niveau	*Je vais pour ren des peronne come moi. les animateur son pour medi*	*Je lis déga une frasse. Je veux allé au cour de léctur décritur. Je ves pouvoire rencontré des personnes comme moi. Les animateur son là pour médè.*	
3e niveau	*Je lis déjâ une phrase. Je vait Pouvoir rencontrer des personnes comme moi. sans ca va maider a me souvernir de se que jai aublier*	*Je li dèjâ une phase. Je veut aller au cours de lecture et écriture. Je vais pouvoir rencontrer des personnes comme moi. les animateurs sont là pour m'aider.*	*Je lis dègâ une phrase. Je veux aller aux cour de lecture et d'écriture. Je vais pouvoir rencontrer des personnes comme moi. Ca va m'aider à me souvenir de ce que j'ai aublier.*
4e niveau	*Les animateurs sont là pour m'aider. Ca va m'aider à me souvenir de ce que j'ai oubliai.*	*Je li déjà une phrase. Je veux aller au cour de lecture et d'écriture. Je vais pouvoir rencontrer des personnes comme moi. Les animateurs sont là pour m'aider.*	*Je lis déjà une phrase. Je veux aller aux cours de lecture et d'écriture. Je vais pouvoir rencontrer des personnes comme moi. Ca va m'aider à me souvenir de ce que j'ai oublié.*

LE MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE ET L'EXPRESSION CRITIQUE

Pour en arriver à qualifier le matériel pédagogique dans sa capacité à faire émerger une expression critique optimale, nous suggérons d'exposer successivement une technique d'analyse du discours, les résultats bruts de cet exercice et enfin, dégager les conclusions pertinentes sur notre matériel.

1. Analyse de discours

Nous voulons préciser notre technique d'analyse de discours en discutant d'abord d'une position théorique sur la définition de la conscience critique.

1.1 Position du problème

Essentiellement, le but de cette position du problème est d'en arriver à une définition de la conscience critique. Nous proposons d'y arriver en nous donnant d'abord un cadre d'analyse; d'ajouter les caractéristiques principales de l'idéologie; d'échanger sur les principales caractéristiques de l'alphabétisation-conscientisation; et enfin, définir la conscience critique.

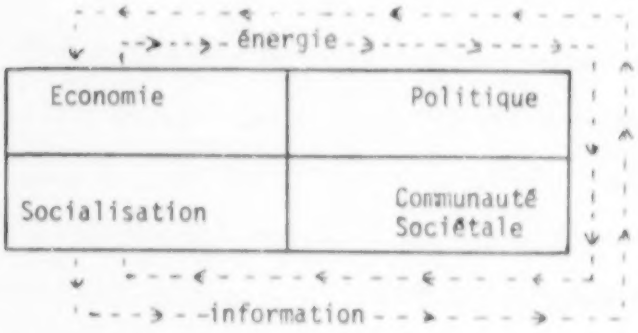
1.1.1 Un cadre d'analyse

Nous pouvons situer notre analyse dans l'un ou l'autre des deux grands courants sociologiques, soit le matérialisme historique dialectique, soit le fonctionnalisme systémique dont Talcott Parsons est à notre avis

le plus fidèle représentant [1]. Nous voulons parvenir à adopter de façon explicite un cadre d'analyse explicatif et critique du processus par lequel l'individu acquiert des normes, valeurs et conduites, tenant compte de la condition sociale des analphabètes.

1.1.1.1 Le fonctionnalisme systémique

La société pour le fonctionnalisme systémique



Sans entrer dans les détails de l'analyse parsonnienne, c'est par le sous-sytème de la socialisation que se produisent

> *... les engagements ("commitments") à l'endroit des valeurs et des normes. C'est par ces engagements que les éléments de la culture se transposent en réalité sociale et qu'ils entrent dans le circuit des rapports d'échange. On peut en effet théoriquement considérer que chaque acteur prend des "engagements" de conformer sa conduite à certaines normes et valeurs d'une culture particulière. (...) Ayant pris ces engagements qui l'intègrent à une société, l'acteur peut d'une certaine manière, les porter en garantie pour acquérir l'influence, le pouvoir et la monnaie en circulation dans la société et dont il a besoin ou qu'il peut désirer.* 2

---

1 Voir à ce sujet, Guy ROCHER. Talcott Parsons et la sociologie américaine, P.U.F., Paris, 1972, 236 p.

2 Ibid, p. 89.

Nous retenons principalement trois points:

-les valeurs et les normes vont déterminer la réalité sociale (d'où le fait que l'information part du sous-système de la socialisation);

-la décision de se conformer aux normes et valeurs se fait de façon (plus ou moins) explicite;

-l'attribution des ressources se fait selon le désir de l'individu.

Nous désirons porter plusieurs réserves à l'endroit des assertions de Parsons, bien que les quelques phrases qui précèdent ne rendent pas toute la complexité de son oeuvre.

Tout d'abord, Parsons laisse dans l'ombre des facteurs importants de conditionnement. Les recherches en sciences sociales montrent bien l'influence du milieu familial, du niveau socio-économique, et de façon plus générale, l'origine de la classe sociale dans la décision pour l'acteur social de se conformer à certaines conduites, normes et valeurs.

Aussi, le modèle parsonnien donne une image de la société dominée par le consensus général, l'ordre, l'harmonie et la stabilité. Parsons parle d'un système en équilibre, qui bien qu'ouvert aux changements, retrouvera pour fonctionner cet état d'harmonie entre les sous-systèmes.

Enfin, nous ne retrouvons pas d'interrogations sur l'origine, le procès de création et d'évolution des valeurs.

1.1.1.2 Le matérialisme historique dialectique

Le niveau idéologique est donc une réalité objective

> *indispensable à l'existence de toute société... Le contenu de ce niveau est formé de deux types de systèmes: les systèmes d'idées-représentations sociales (les idéologies au sens restreint) et les systèmes d'attitudes-comportements sociaux (les moeurs).* 1

Mais qu'est-ce qui détermine le niveau idéologique?

> *Le développement politique, juridique, philosophique, religieux, littéraire, artistique, etc., repose sur le développement économique. Mais, ils réagissent tous également les uns sur les autres, ainsi que sur la base économique... Il y a action réciproque sur la base de la nécessité économique qui l'emporte toujours en dernière instance.* 2

Ce dernier passage d'Engels veut souligner qu'il "n'y a pas de détermination directe, mécanique, de l'économie, mais une détermination complexe, structurelle" [3].

Mais, qu'est-ce qui dans l'économie détermine "en dernière instance" le niveau idéologique? Ce sont

> *Les rapports sociaux de production... rapports qui s'établissent entre les propriétaires des moyens de production et les producteurs directs dans un procès de production déterminé, rapports qui dépendent du type de rapport (propriété, possession ou usufruit) qu'ils ont avec les moyens de production.* 4

La notion de classe sociale entre alors en jeu, et par conséquence celle d'inégalité sociale. L'idéologie devient ce

> *... système de représentations (idées, images), com-*

---

1 Martha HARNECKER. Les concepts élémentaires du matérialisme historique, Ed. Contradictions, Bruxelles, 1974, p. 86.

2 Engels, Lettre à B. Borgins du 25 janvier 1894, in MARX-ENGELS. Oeuvres choisies, tome 3, p. 534-535, tiré de Martha HARNECKER. op. cit., p. 103

3 Ibid, p. 95.

4 Ibid, p. 38.

portements, pratiques, etc., imposés par le groupe social dominant dans une société, ayant pour effet de justifier l'ordre établi et d'assigner à chacun sa place dans cette société, au profit de la classe dominante. 1

Il ne s'agit point pour nous d'un procès d'intention. Si l'idéologie camoufle aux producteurs directs leur propre réalité, elle "s'exerce aussi sur la conscience de la classe dominante pour leur permettre d'exercer leur exploitation et leur domination" [2].

1.1.1.3 Synthèse

Nous voulions un cadre d'analyse explicatif et critique du processus par lequel l'individu acquiert des normes, valeurs et conduites, qui tienne compte de la condition sociale des analphabètes. Ceux-ci vivent une situation de chômage, de sous-scolarisation et d'insécurité matérielle et psychologique.

Ils perçoivent généralement leur situation comme étant une faute personnelle. Pourtant, une analyse sociologique portant sur plusieurs analphabètes montre bien la détermination qu'exerce un facteur comme l'origine de la classe sociale [3].

Nous convenons donc d'aborder les caractéristiques de l'idéologie sous l'angle du matérialisme historique dialectique.

---

1 Colette HUMBERT. Conscientisation, INODEP, Paris, 1976, p. 36.
2 Martha HARNECKER. op. cit., p. 88.
3 Jean-Paul HAUTECOEUR. Analphabétisme et alphabétisation au Québec, D.G.E.A., Québec, 1978, 222 p. Nous élargissons dans nos propos les implications des analyses de l'auteur.

1.1.2 Les caractéristiques de l'idéologie

Le niveau idéologique "a un contenu propre et des lois propres de fonctionnement et de développement" [1]. Il possède une autonomie relative, mais s'explique dans ses caractéristiques et sa détermination par les rapports sociaux de production. Il "assure la cohésion des individus dans leurs rôles, leurs fonctions et leurs rapports sociaux" [2].

A l'intérieur du niveau idéologique, on observe l'existence de tendances idéologiques différentes qui expriment les "représentations" des différentes classes sociales. Toutefois, dans une société capitaliste avancée, ce sont les idées de la classe dominante qui l'emportent. Il convient donc de parler de l'idéologie (dominante) et des idéologies (secondaires).

> *Une sorte de division du travail s'opérerait alors: ceux qui sont assez puissants pour parler, définissent avec un luxe de détails, mais ne conforment leurs activités à leur discours que juste ce qu'il faut pour garder les apparences...* 3

A ce moment entre en jeu le concept d'aliénation.

> *Processus par lequel un peuple, un groupe, un individu sont rendus "étrangers" à eux-mêmes aux niveaux économique, politique, culturel, idéologique.* 4

---

1 Martha HARNECKER. op. cit., p. 95.
2 Ibid, p. 85
3 Colette MOREUX. La conviction idéologique, Les Presses de l'Université du Québec, Montréal, 1978 p. 40.
4 Colette HUMBERT. op. cit., p. 31.

L'idéologie (dominante) est donc fondamentalement aliénante, parce que déterminée par des rapports sociaux de production basés sur l'inégalité et l'exploitation. [1]

Les classes dominantes "définissent, racontent, expliquent, démontrent, c'est-à-dire qu'ils renseignent sur un certain nombre d'objets de nature sociale ou non, à l'égard desquels ils pensent avoir le privilège de la connaissance" [2].

L'adhésion idéologique procède des conditionnements sociaux. Ils sont possibles grâce aux nombreux appareils d'Etat que sont les médias, la famille, l'école, la justice. [3]

Enfin, l'idéologie est divisible en régions particulières, centrées sur des thèmes différents, comme l'idéologie morale, religieuse, juridique, politique, etc.: telle région sera plus importante dans telle formation sociale.

> *L'idéologie existe dans les régions sous deux formes:*
> *1) une forme plus ou moins diffuse, plus ou moins irréfléchie (idéologie pratique)*
> *2) une forme plus ou moins consciente, réfléchie, systématisée (idéologie théorique).* 4

---

1 En 1979, alors que 20% de la population au Canada se partage 14% des richesses, seulement 20% de la population s'en partage 42%.

2 Colette MOREUX. op. cit., p. 11.

3 A titre d'exemple, *"... les Québécois-es regardent la télévision en moyenne 23 à 25 heures par semaine (...) L'ICEA a souligné ailleurs le mode prédominant actuel de transmission de l'information (rapide, brève, schématique, superficielle et sensationnelle...)"* in ICEA. Pour une démocratisation de l'éducation des adultes, Ed. Coop. Albert St-Martin, Laval, 1981, p. 47-48.

4 Martha HARNECKER. op. cit., p. 89.

1.1.3 L'alphabétisation-conscientisation

L'alphabétisation-conscientisation veut provouvoir une approche critique de la réalité.

> *Opposant l'éducation libératrice à l'éducation domestiquatrice, misant sur la capacité de tout homme et de tout groupe d'être créateur de culture et sujet de l'histoire, elle a pour visée non seulement d'apprendre la maîtrise de la lecture et de l'écriture "des mots", mais encore la lecture (décryptage) et l'écriture (transformation) du milieu d'insertion ou de la société concernée.* 1

La conscientisation au sens large est dialectique car elle se base sur une ré-insertion critique dans la réalité par ceux qui se conscientisent, pour une transformation de cette réalité. Ceci rejoint la pensée de Paulo Freire sur l'unité dialectique action-réflexion-action. [2]

Elle doit donc permettre la progression du contrôle par les classes dominées de leurs moyens de production et d'échange, en se désaliénant de l'idéologie dominante pour y substituer leur créativité.

Cette pédagogie se met pas à pas, tout au long d'une évaluation permanente.

1.1.4 La conscience critique

Le processus de conscientisation n'est jamais achevé. Toutefois, la période particulière d'alphabétisation-conscientisation s'étale sur un

---

1 Colette HUMBERT. op. cit., p. 32
2 Paulo FREIRE. Pédagogie des opprimés, Maspero, Paris, 1974, 200 p.

certain temps.

> *Une dissociation s'opère alors entre le sens apparent et le sens réel d'une idéologie: le premier reste attaché à la matérialité du discours, le second est à chercher dans des réalités d'un autre ordre que celles que le discours exprime et à qui il sert de révélateur.* 1

La déformation de la réalité qu'entraîne l'idéologie (dominante) est due "à l'opacité inévitable des réalités sociales, structures complexes qu'on ne peut réussir à connaître que moyennant une analyse scientifique" [2]. C'est pourquoi elle est mystificatrice pour les dominés et les dominants.

Le propre de cette analyse scientifique est la conscience critique, lorsque nous parlons de l'idéologie. La conscience critique devient "la perception des choses, des faits, tels qu'ils existent concrètement dans leurs relations logiques et circonstancielles" [3].

1.2 L'analyse de discours

Le discours est le "texte produit par quelqu'un en situation de communication interpersonnelle" [4]. Son analyse permet d'en déterminer le sens réel et de le relativiser à partir d'une catégorisation.

"...tout langage social est un langage idéologique", le terme social désignant "tout élément de l'activité individuelle qui, directement ou indirectement, vise un rapport à autrui" [5].

---

1 Colette MOREUX. op. cit., p. 32.
2 Martha HARNECKER. op. cit., p. 93.
3 Colette HUMBERT. op. cit., p. 33. Le souligné est de nous.
4 Marie-Christine D'UNRUG. Analyse de contenu et acte de parole, Ed. Jean-Pierre Delage, Paris, 1974, p. 83.
5 Colette MOREUX. op. cit., p. 17.

Le discours (idéologique) masque et révèle. "Sans doute, il faut pénétrer dans des profondeurs que l'idéologie ne dit pas; mais on ne peut le faire que grâce à ce que l'idéologie confesse." [1] Pris à la lettre, le discours est faux mais détient en même temps le code à partir duquel on peut en découvrir le sens réel. Aussi, le discours empreint de l'idéologie dominante est pénétré par des contradictions et des conflits internes qu'il tente de surmonter et d'effacer.

La présence d'un discours dominant n'exclut pas bien entendu la possibilité d'un discours dominé, issu du décalage entre l'idéologie dominante et les conditions réelles d'existence des dominés. C'est de ce discours dominé dont il sera question dans les pages qui suivent. [2]

Nous suggérons au lecteur de parcourir notre technique d'analyse à partir de la définition du corpus, de l'établissement des catégories, de l'interprétation, de la comparaison et de la validation.

1.2.1 Le corpus

Le corpus de l'analyse est constitué du discours de tous les participants-es aux ateliers d'alphabétisation-conscientisation. Il peut être oral, donc enregistré et rédigé sous forme de verbatime, ou écrit par les participants-es lors d'une activité pédagogique.

Le corpus ne contiendra pas le discours des participants-es à tous

---

1 Fernand DUMONT. Les idéologies, P.U.F., Paris, 1974, p. 158.

2 Voir à ce sujet Gérald DORE et Robert MAYER. L'idéologie du réaménagement urbain à Québec. Une ville à vendre, cahier 4, EZOP-Québec, Québec, 1972, p. 7.

les ateliers. Il ne nous a pas été possible de recueillir tout ce matériel. Le recueil de discours que nous possédons a été amassé de façon aléatoire. Il doit donc être envisagé sous forme d'échantillon.

Mentionnons que nous ne considérons pas les propos des participants-es lorsqu'ils-elle reprennent les paroles prononcées par l'animateur-trice ou l'éducateur-trice. Cela s'est produit à deux occasions.

1.2.2 Etablissement des catégories

"... le discours - envisagé ... comme processus d'énonciation - forme un ensemble cohérent; il comporte une trame qui échappe à la simple lecture" [1]. Ces assertions originent de ce que l'on nomme "l'école de Genève" [2].

1.2.2.1 Sur le discours

> *Lorsqu'une parole s'élabore à partir de ces données (attitudes à l'égard des objets qui l'entourent), des conflits se produisent. Il n'existe pas, en effet, de position parfaitement cohérente (que ce soit au niveau de l'idéologie personnelle ou de l'idéologie d'une société globale); la parole adressée à un tiers se doit d'être logique. Face aux contradictions, le locuteur entreprend une action pour les neutraliser.* 3

Le discours relevant d'une conscience critique cherche à isoler les contradictions, à les cerner et à les expliquer. Le discours doit alors chercher les relations causales entre les éléments contradictoires

---

1 Marie-Christine D'UNRUG. op. cit., p. 165

2 Roger MUCCHIELLI. L'analyse de contenu des documents et des communications, Séminaires de Roger Mucchielli, Ed. E.S.F., Paris, 1979, 133 p.

3 Marie-Christine D'UNRUG. op. cit., p. 230

de la réalité. C'est dans cette optique que doit être envisagée toute notre analyse du discours.

L'établissement de catégories est cette opération de classement des éléments obtenus. Ce classement se fera selon des critères sémantiques et thématiques.

1.2.2.2 Le critère sémantique

Le critère sémantique réfère à la classe d'équivalence [1].

Après avoir découpé le texte en unités de sens, il s'agit de transformer les énoncés multiples en quelques formules-clés ou constantes (unités larges de contexte). On en arrive à des "propositions de base" (classes d'équivalences) qui sont les matrices des phrases prononcées.

Une deuxième opération consiste à prouver la valeur des "classes d'équivalences" en y référant les énoncés multiples (opération inverse).

On arrive enfin à des "comportements non-linguistiques", soit aux idées et prises de position sur le problème considéré. Il faut bien voir que notre analyse n'entre pas dans l'herméneutique [2].

Voici un exemple extrait de notre analyse.

a) les unités de sens: l'Age d'or m'apporte beaucoup (1) / on faisait des voyages (2) / des parties de cartes (3) / se dire que le coeur ne vieillit pas (4) / être heureux (5) / quelqu'un te parle (6) /

---

1 Pour un traitement plus complet, voir Roger MUCCHIELLI. op. cit., p. 83.

2 Herméneutique: "art de l'interprétation des symboles, des énigmes et des textes à plusieurs sens", Ibid, p. 126.

ne pas critiquer les autres (7) / s'aimer (8) / s'aider (9) / les sports (10) / ne pas s'ennuyer (11).

b) les classes d'équivalences et leur preuve: -sortir de sa solitude: (+) 11, 6, 8, 9, 5 (-)

-ne pas se sentir vieillir: (+) 4, 5 (-)

-avoir des activités culturelles: (+) 2, 3, 10, 1, 5 (-)

c) l'idée: Je participe à l'association pour sortir de ma solitude, ne pas me sentir vieillir et avoir des activités culturelles (cartes, voyages, ...).

1.2.2.3 Le critère thématique

Quand nous avons réussi à formuler une idée à l'aide des "classes d'équivalences", nous relativisons celle-ci à l'aide du schéma de repérage des niveaux de conscience, tel que formulé par Colette Humbert dans son livre Conscientisation. De façon plus particulière, nous nous attardons aux attitudes de la population.

Ainsi, nous nous référons aux attitudes suivantes pour déterminer le niveau de conscience atteint par l'idée formulée. Nous précisons alors le(s) critère(s) (attitudes) principal(aux) qui nous a(ont) servi à préciser ce niveau de conscience. Nous recherchons le(s) critère(s) atteint(s) le(s) plus élevé(s).

Conscience soumise: [1] [2] [3]

0- sans correspondance précise
1- fatalisme, résignation, sentiment de culpabilité
2- soumission au jeu de forces perçues comme irrationnelles ou magiques
3- intégration dans l'ordre social établi plutôt que participation active
4- sauvegarde de la tradition
5- population-objet immergée dans la "culture du silence" et subissant les déterminismes
6- non perception du rapport dialectique entre la nature et l'homme, la culture et l'homme, l'histoire et l'homme

Conscience pré-critique:

7- émergence comme "sujet"
8- insatisfaction du statu quo
9- ressentiment confus et global contre les privilégiés
10- passage d'une solidarité de "clan" à une solidarité plus large
11- remise de ses intérêts à de nouveaux notables, à de nouvelles autorités

Conscience critique intégratrice:

12- passage du "perçu" à l'analyse
13- volonté de se poser en partenaire des pouvoirs dominants mais acceptation de structures hiérarchiques autoritaires
14- volonté de déterminer son propre devenir
15- volonté de compter sur ses propres forces et ses potentialités
16- passage à une solidarité socio-professionnelles d'intérêts

Conscience critique libératrice:

17- clarification de sa propre position socio-politique
18- recherche de nouvelles relations interpersonnelles et de nouveaux rapports sociaux
19- dialectique action/réflexion/action permanente dans une perspective de créativité

---

1 Colette HUMBERT, op. cit., p. 132 à 135.
2 Les numéros correspondant à chacun des critères seront rappelés dans le texte.
3 Les soulignés sont de nous.

1.2.3 L'interprétation

L'interprétation se fait en lien avec la définition de la conscience critique. Les représentations que nous avons formulées doivent, si les objectifs de notre action se confirment, traduire le fait que les participants-es ont exprimé et acquis une "perception des choses, des faits, tels qu'ils existent concrètement dans leurs relations logiques et circonstancielles".

La définition de ces relations existent bien sûr dans l'esprit du chercheur. Pour nous, cette définition se construit à partir d'une analyse basée sur les rapports sociaux de production, où des intérêts contradictoires s'affrontent. Le chercheur doit donc tenir compte de son propre référent.

L'interprétation se veut assez souple pour tenir compte de l'évolution de chaque personne, de représentations particulières, et du cheminement de l'ensemble du groupe. Aussi, en plus de considérer cette analyse du discours, il faut tenir compte des actions entreprises par les participants-es pour apprécier l'ensemble de la démarche.

1.2.4 La comparaison et la validation

Nous avons noté qu'il est accordé un "fardeau de la preuve" aux classes d'équivalences en inversant le procédé de leur création: les classes d'équivalences sont créées à partir des énoncés multiples, et ces derniers mis en relation avec les premières. Des classes d'équivalences, le chercheur formule le sens "réel" du discours, les représentations.

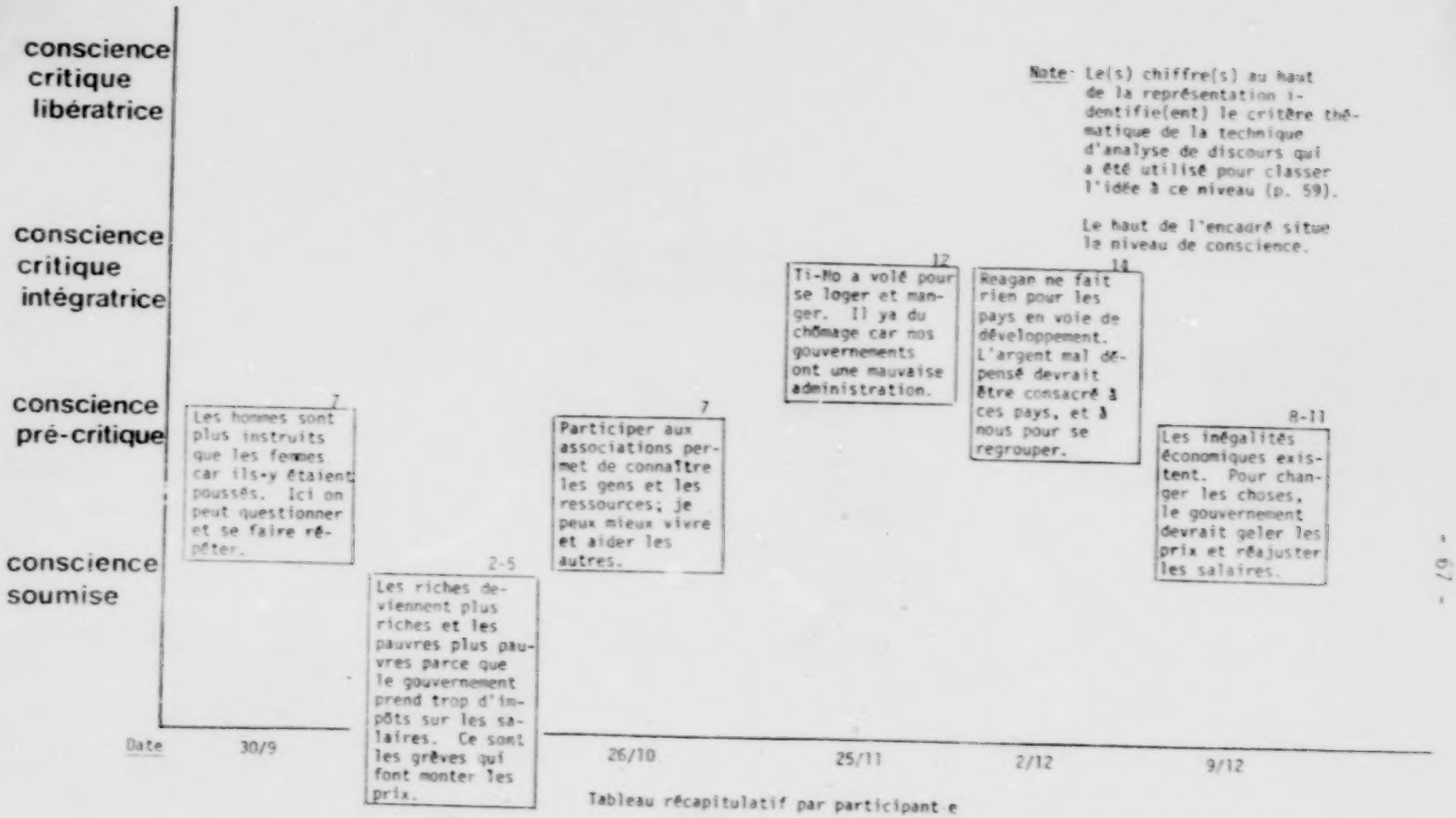
La validation est assurée par la vérification par une autre personne des classes d'équivalences, des représentations que le chercheur a formulées et des déterminations des niveaux de conscience. Madame Lise Noël, ayant oeuvré à la première expérience d'alphabétisation de la Coopérative a bien voulu collaborer à cet exercice.

2. Tableaux récapitulatifs des niveaux de conscience par participant-e

Nous rapportons les représentations des participants-es et leur classement suite à notre analyse du discours.

Nous les livrons en vrac, intuitionnant l'intérêt qu'elles peuvent susciter pour le lecteur.

Notons que le corpus analysé provient surtout du matériel écrit des participants-es. Il doit donc être envisagé sous forme d'échantillon; on ne peut pas lire les tableaux en tentant d'y découvrir une trame logique des niveaux de conscience atteints.



Note: Le(s) chiffre(s) au haut de la représentation identifie(nt) le critère thématique de la technique d'analyse de discours qui a été utilisé pour classer l'idée à ce niveau (p. 59).

Le haut de l'encadré situe le niveau de conscience.

Tableau récapitulatif par participant e

JEANNETTE sept.-déc. 1981

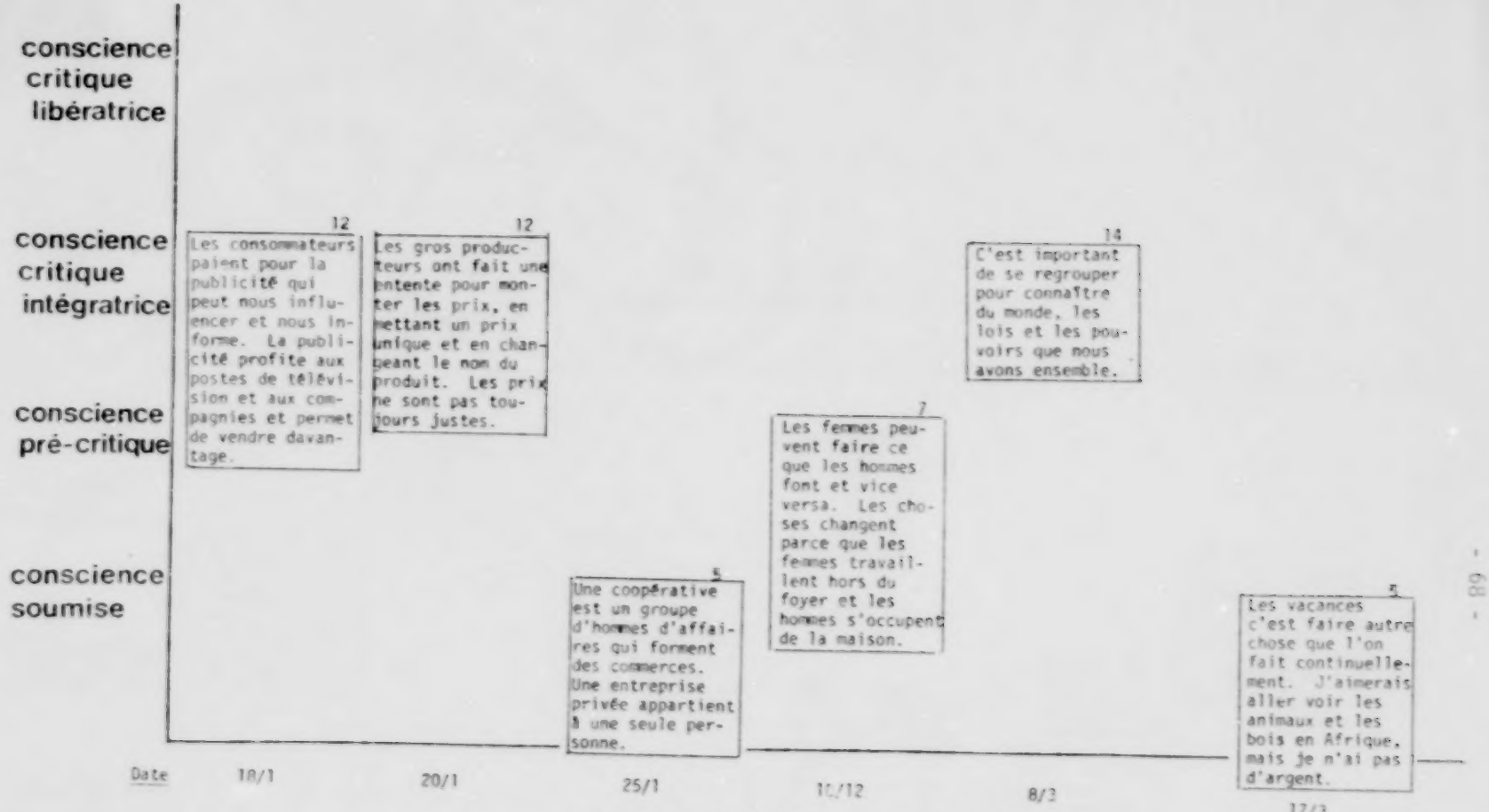


Tableau récapitulatif par participant·e

JEANNETTE jan.-avril 1982

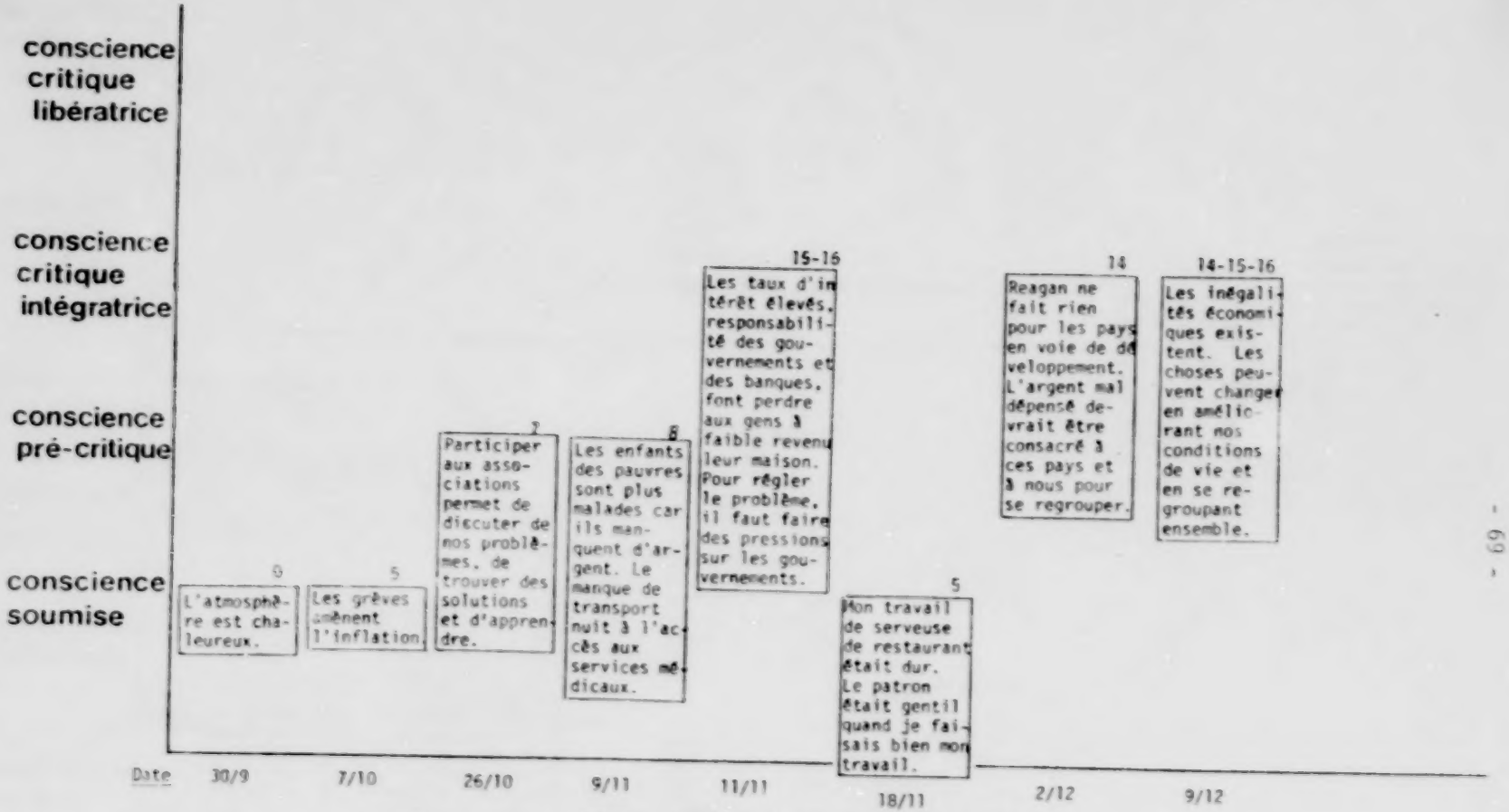


Tableau récapitulatif par participant-e

HELENE sept.-déc. 1981

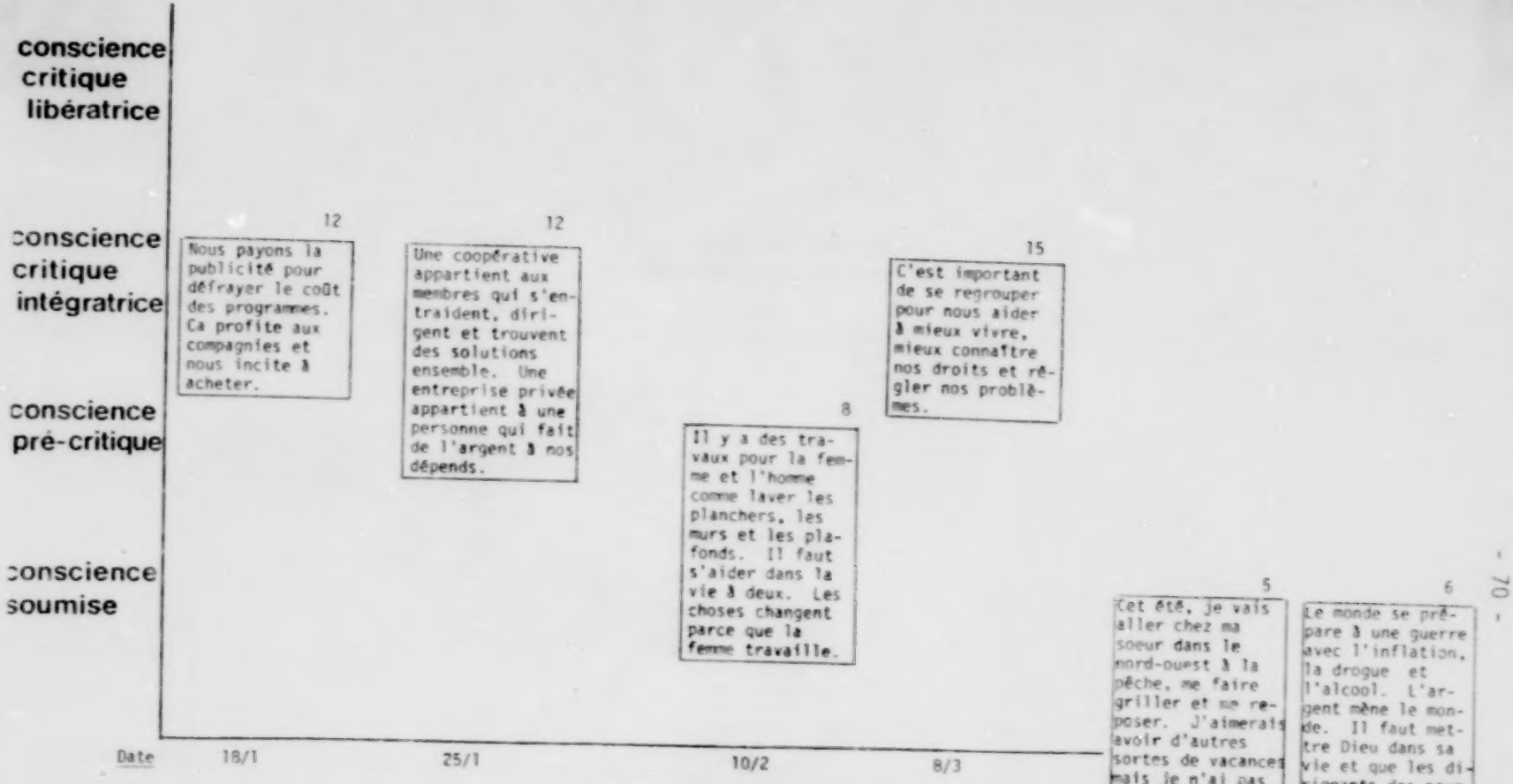


Tableau récapitulatif par participant-e

HÉLÈNE jan.-avril 1982

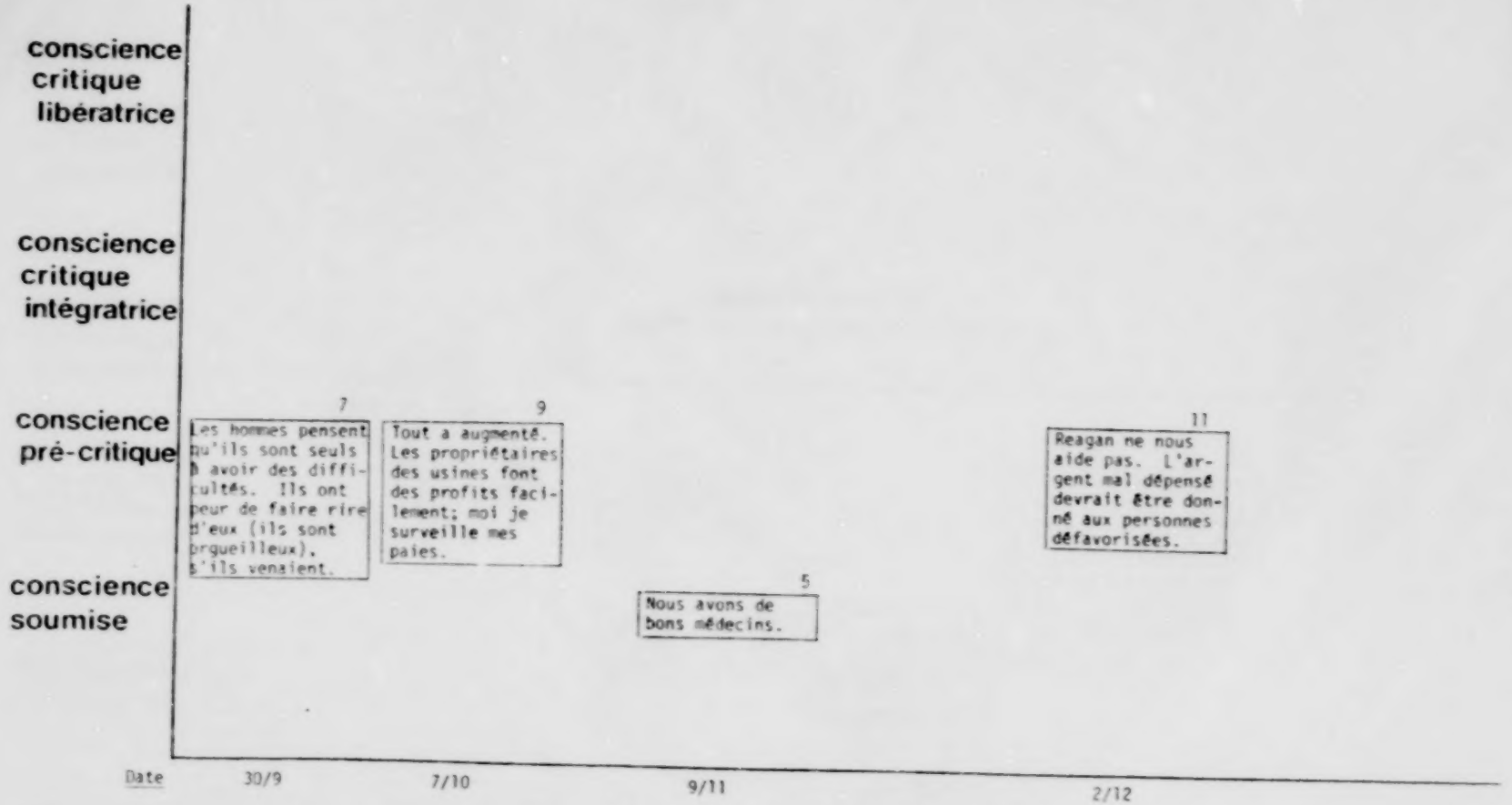


Tableau récapitulatif par participant-e

FRANCE sept.-déc. 1981

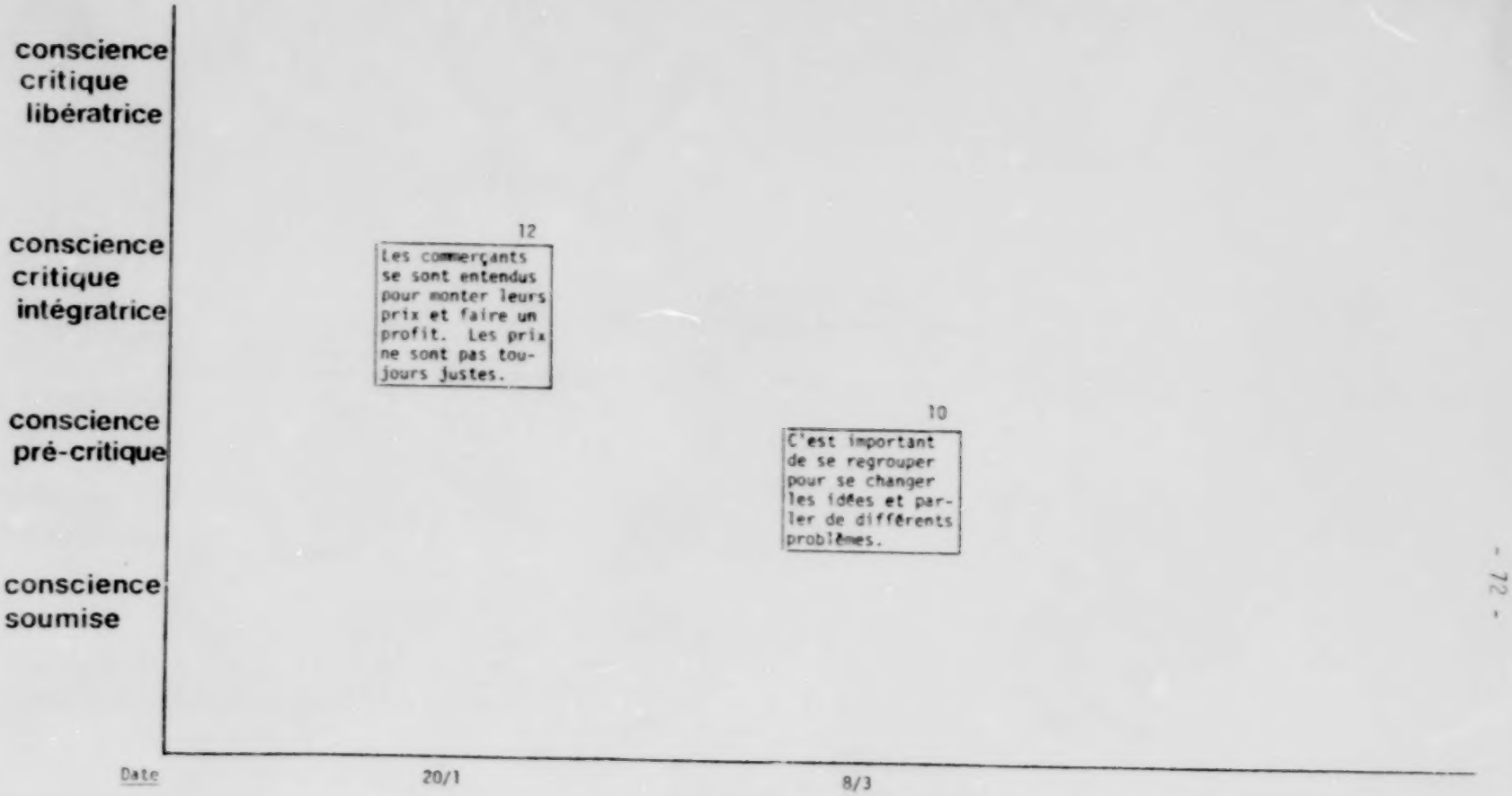


Tableau récapitulatif par participant-e

FRANCE jan.-avril 1982

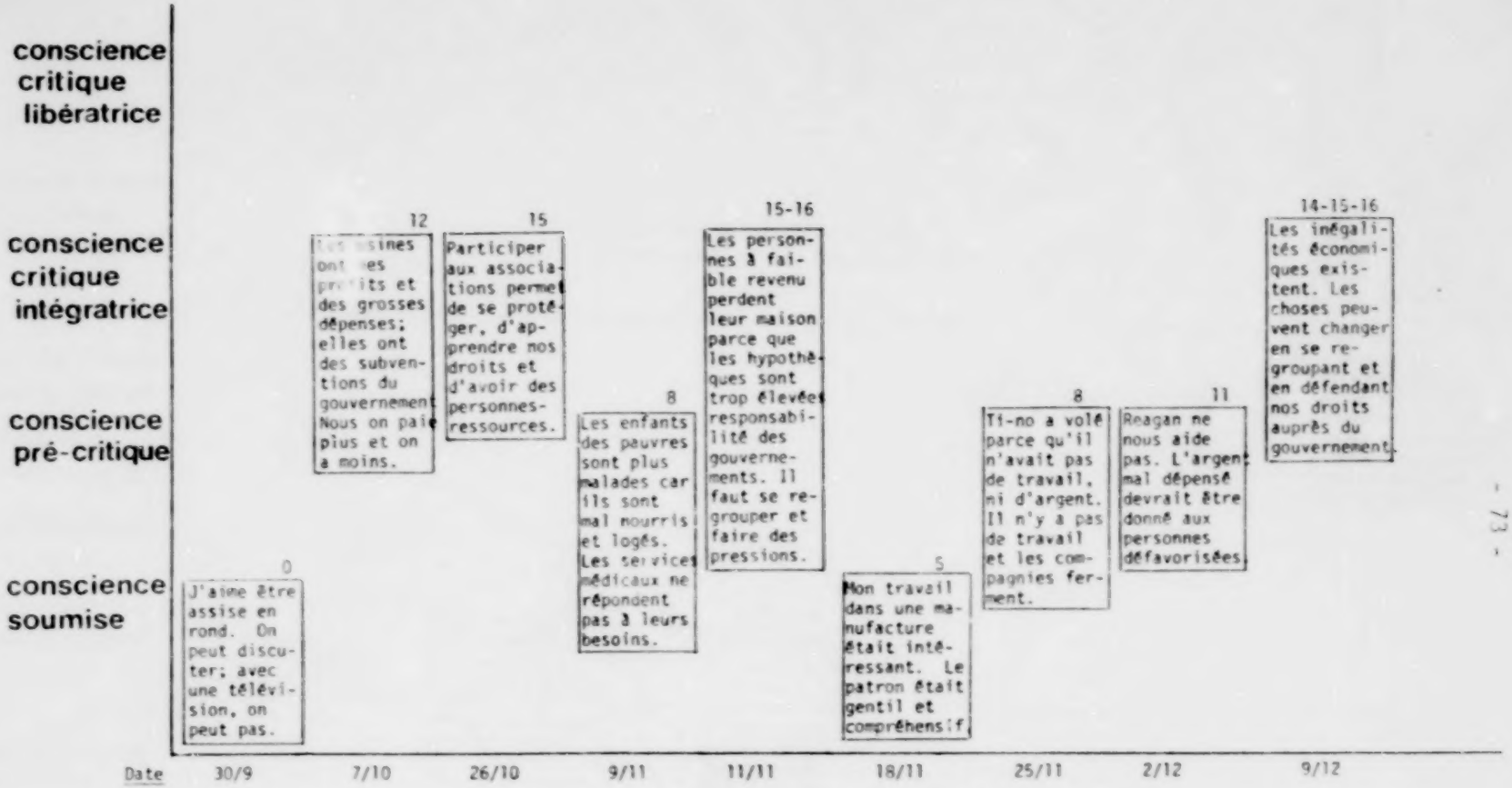


Tableau récapitulatif par participant-e

ROLLANDE sept.-déc. 1981

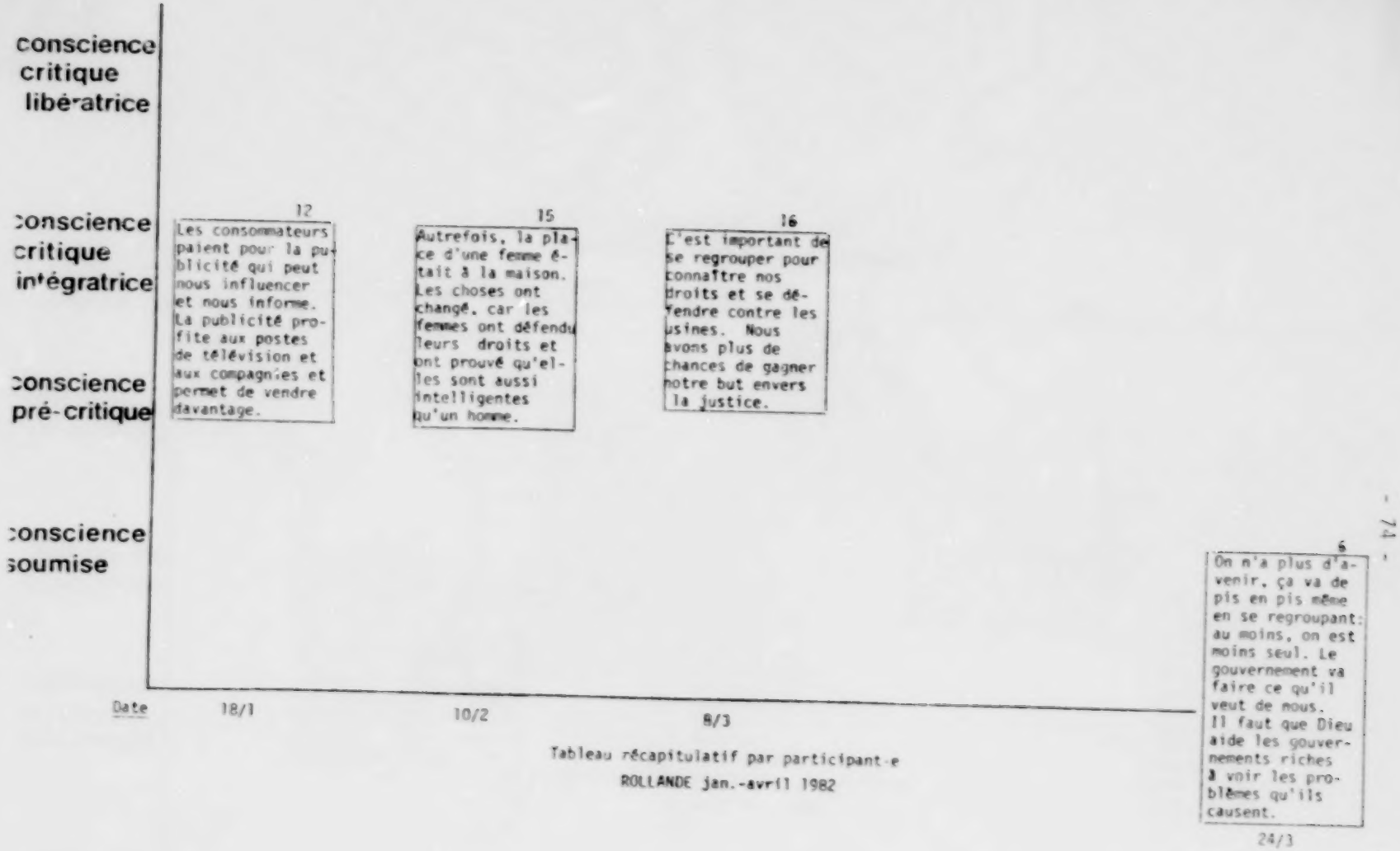


Tableau récapitulatif par participant-e

ROLLANDE jan.-avril 1982

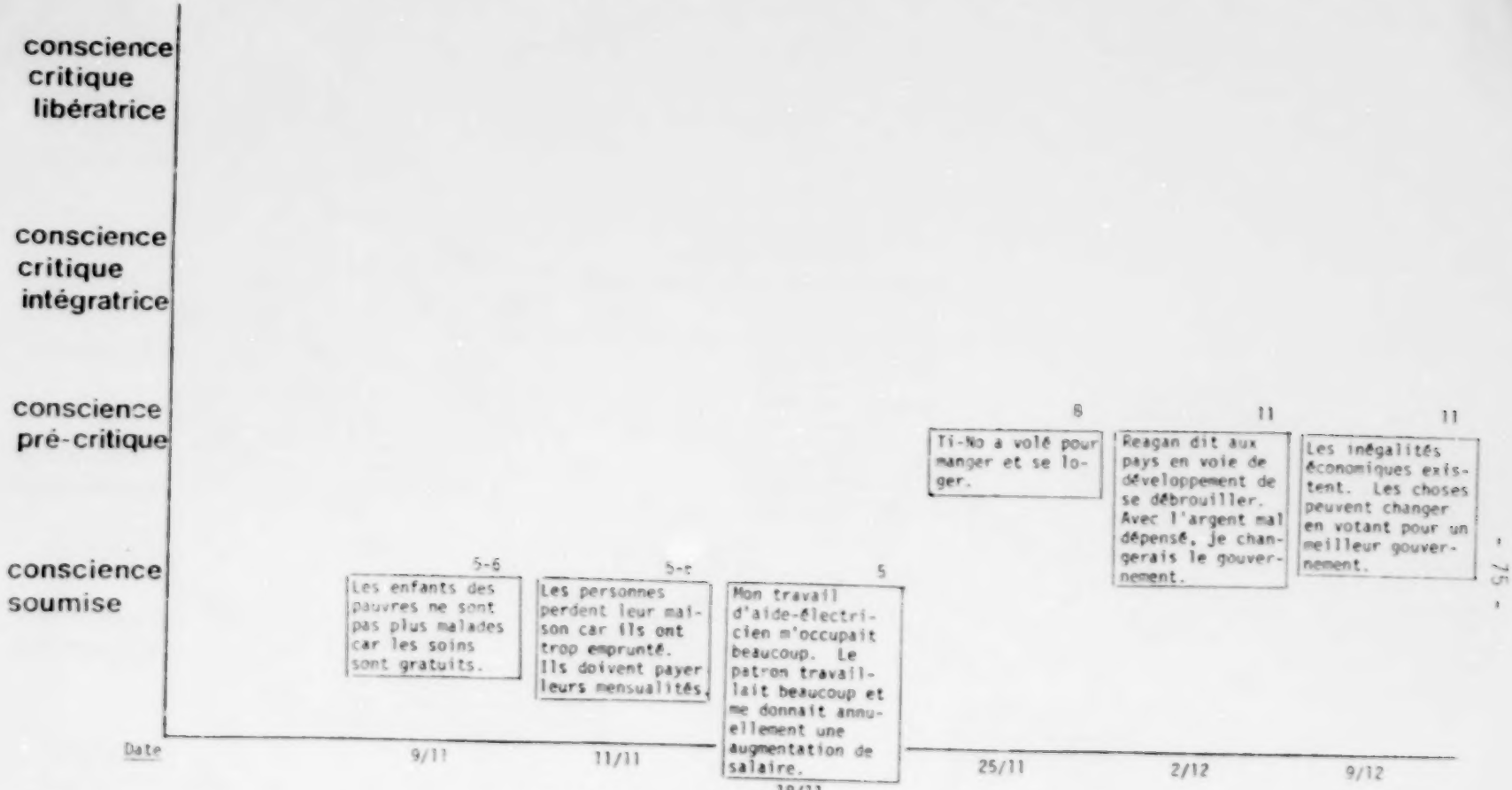


Tableau récapitulatif par participant-e

YVON sept.-déc. 1981

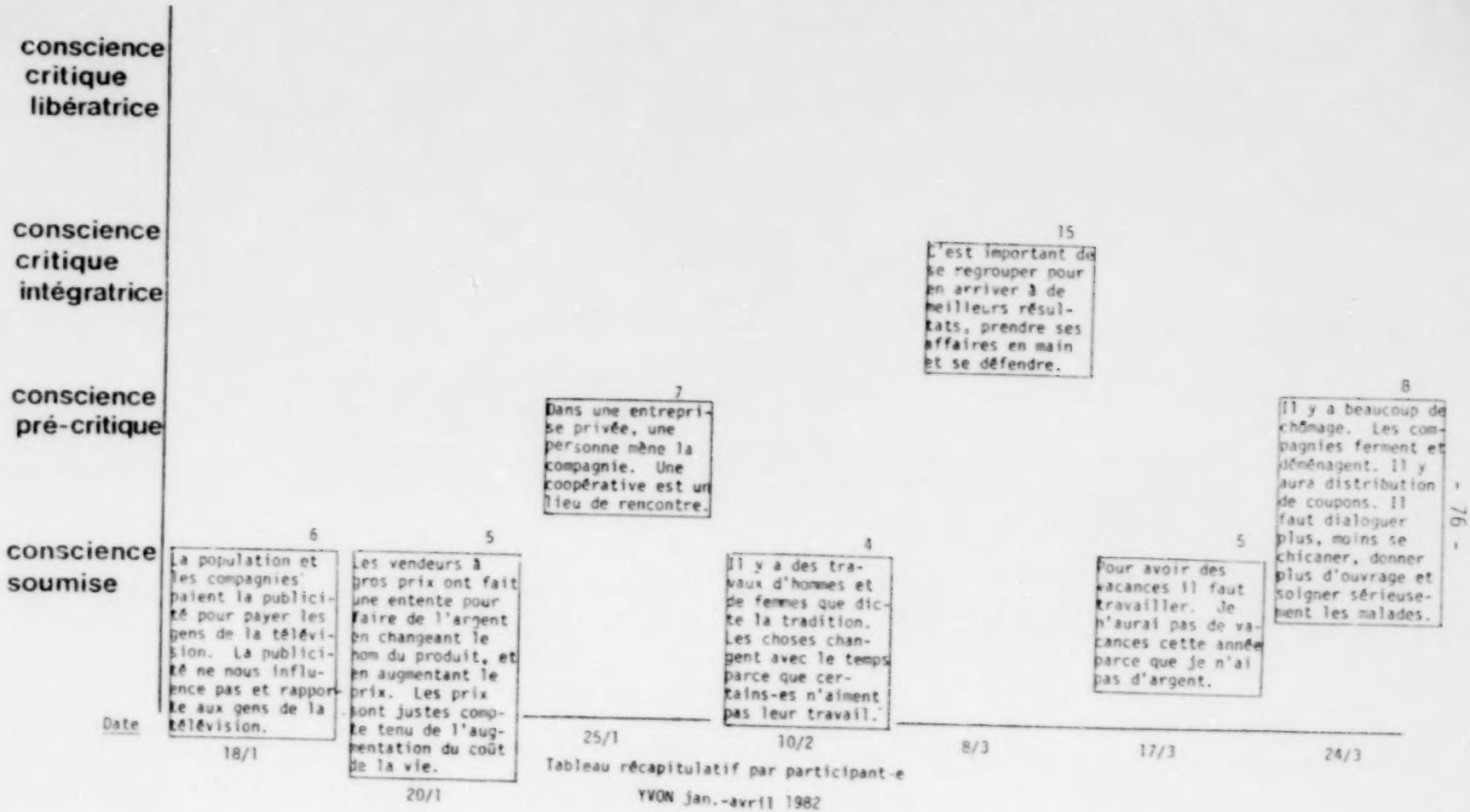


Tableau récapitulatif par participant-e

YVON jan.-avril 1982

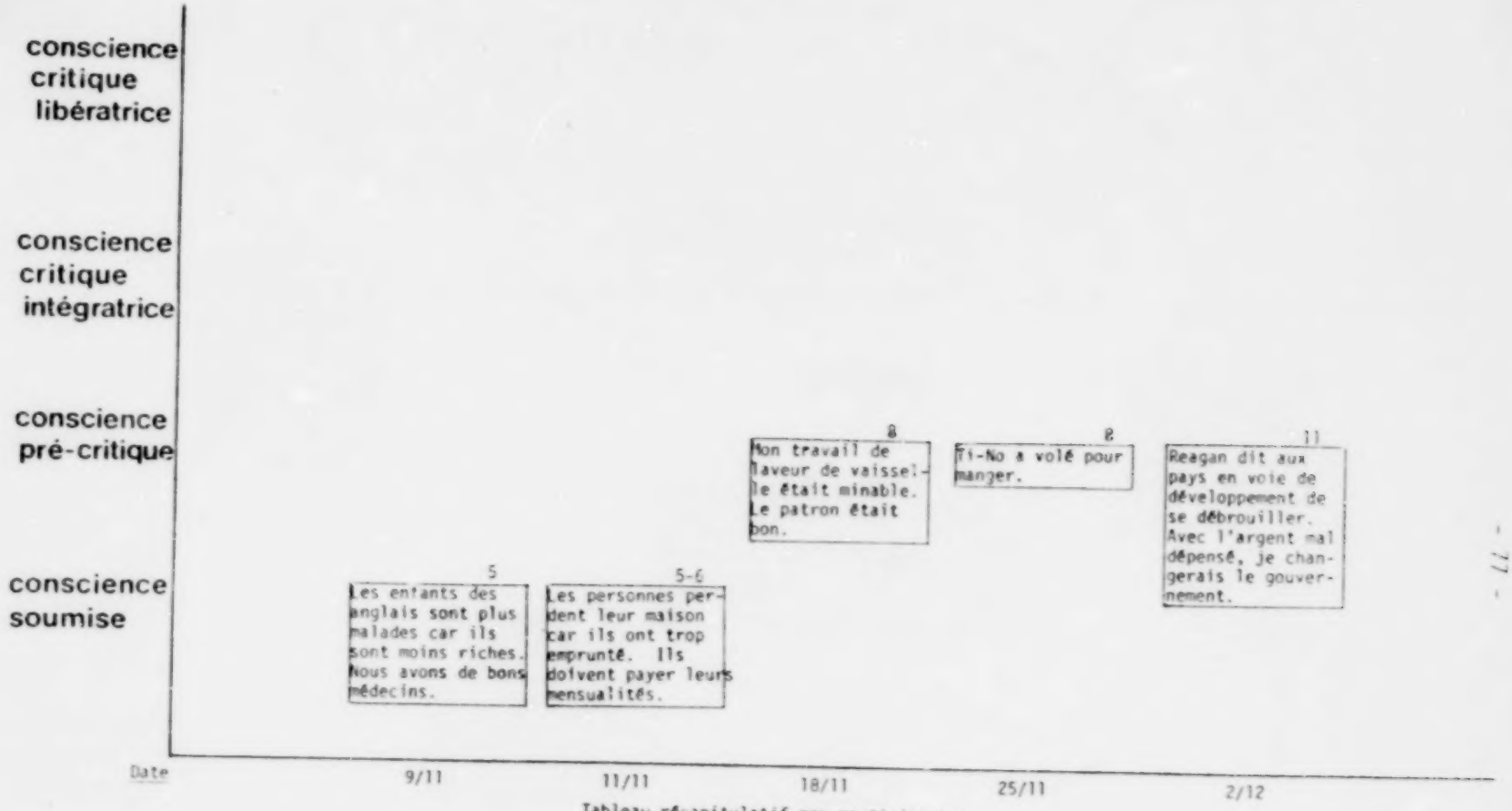


Tableau récapitulatif par participant-e

FRANCOIS sept.-déc. 1981

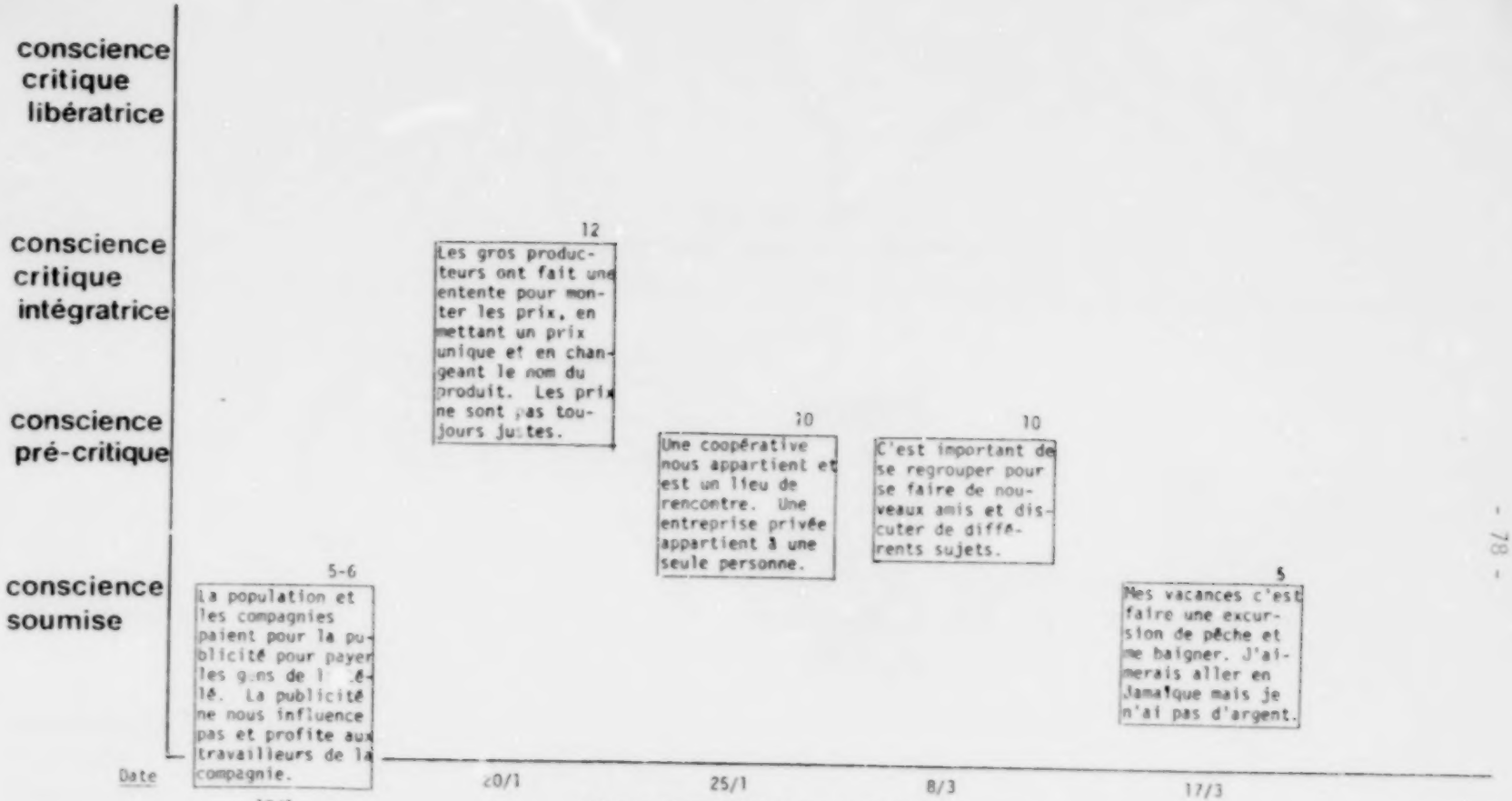


Tableau récapitulatif par participant-e

THERESE jan.-avril 1982

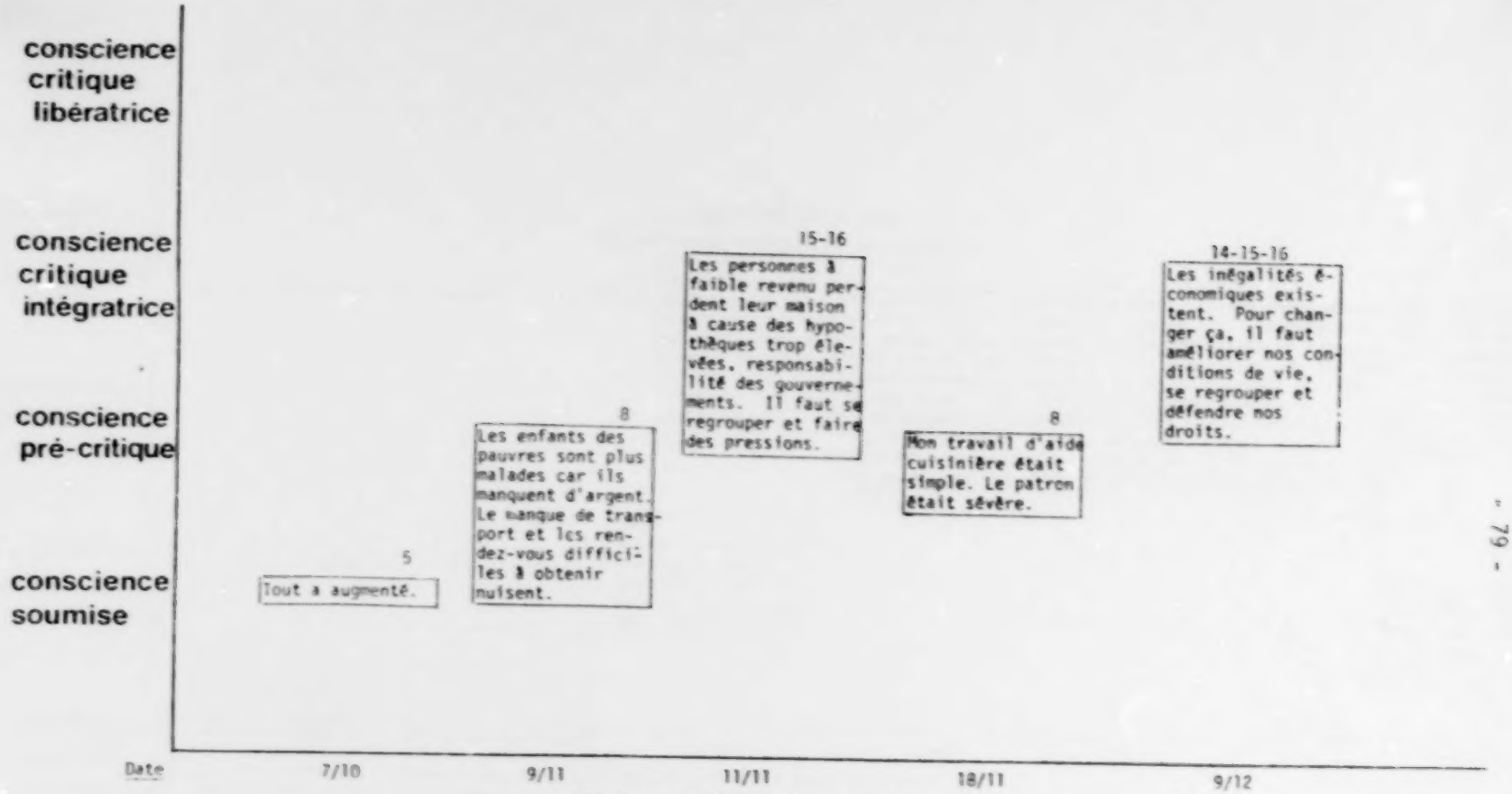


Tableau récapitulatif par participant-e

ANNIE sept.-déc. 1981

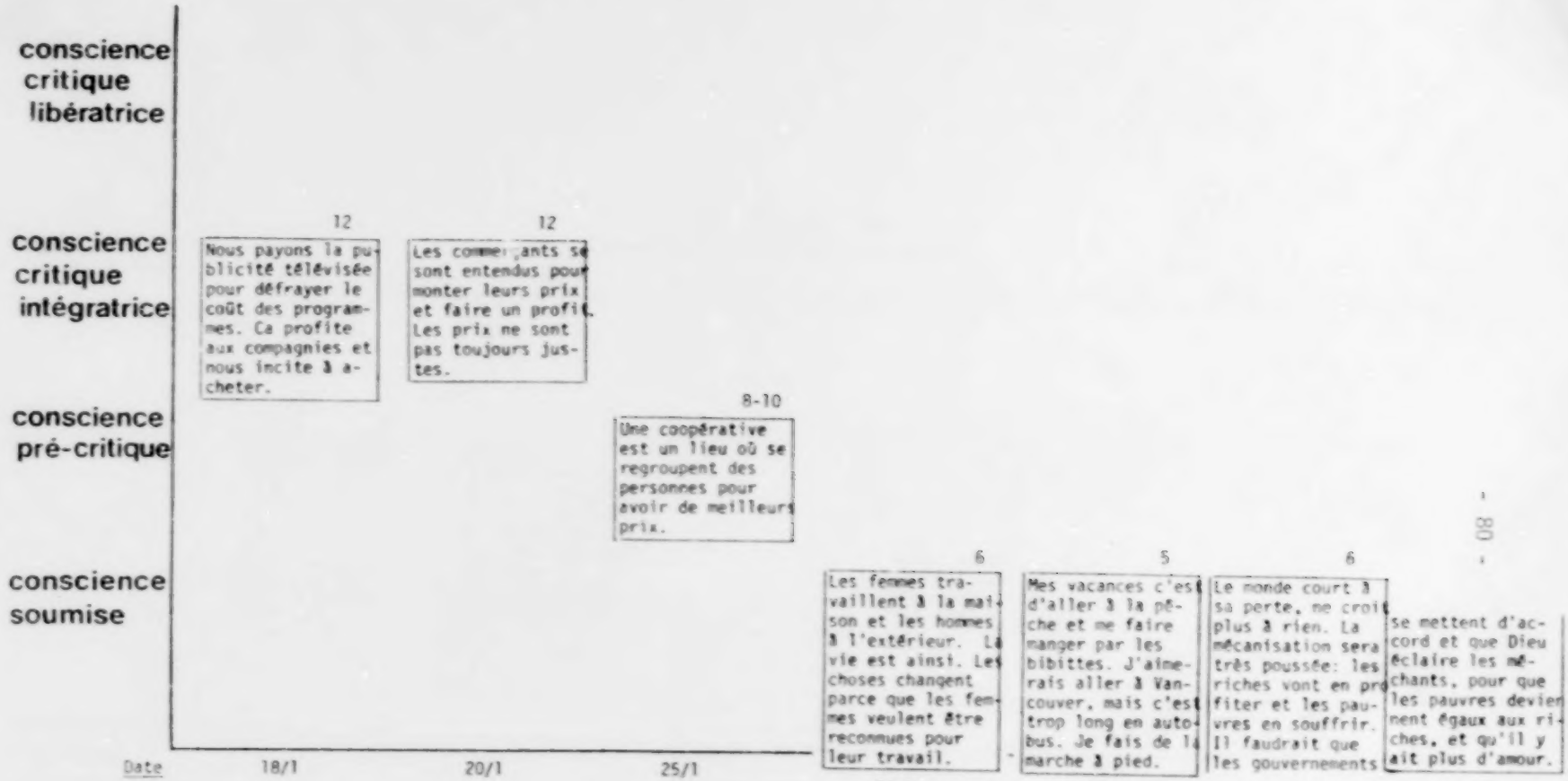


Tableau récapitulatif par participant-e

ANNIE jan.-avril 1982

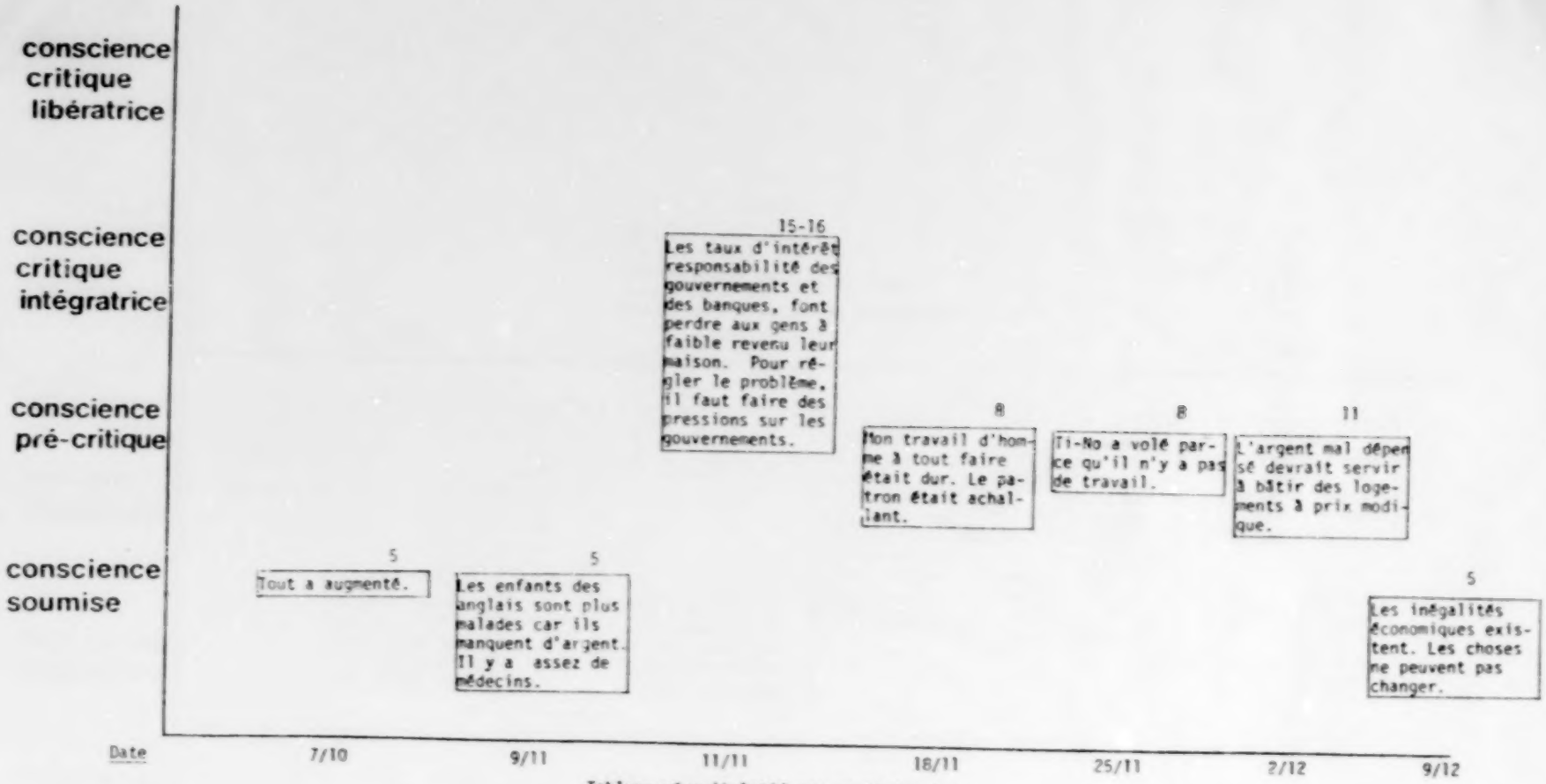


Tableau récapitulatif par participant-e

CLAUDE sept.-déc. 1981

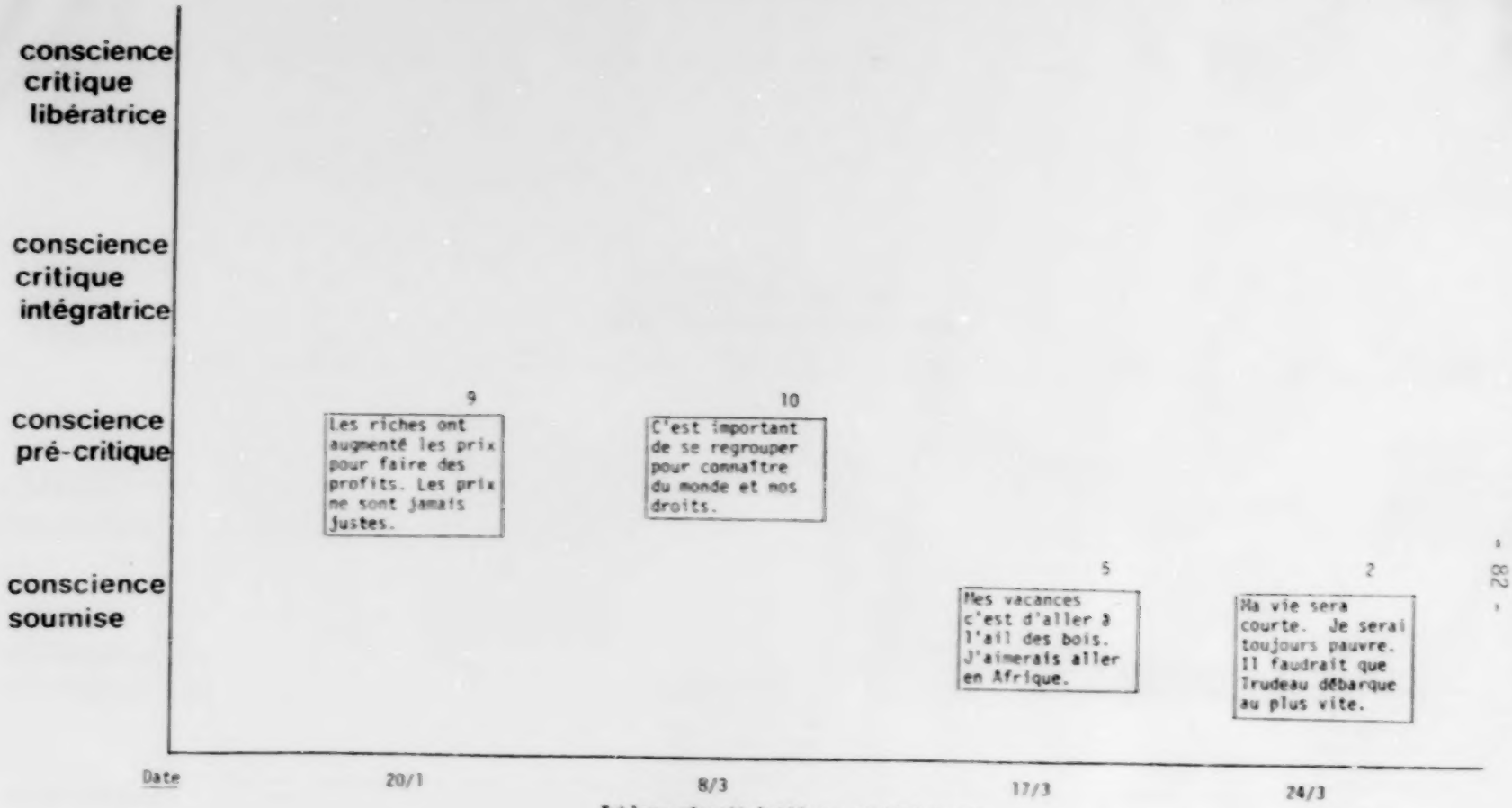


Tableau récapitulatif par participant-e

CLAUDE jan.-avril 1982

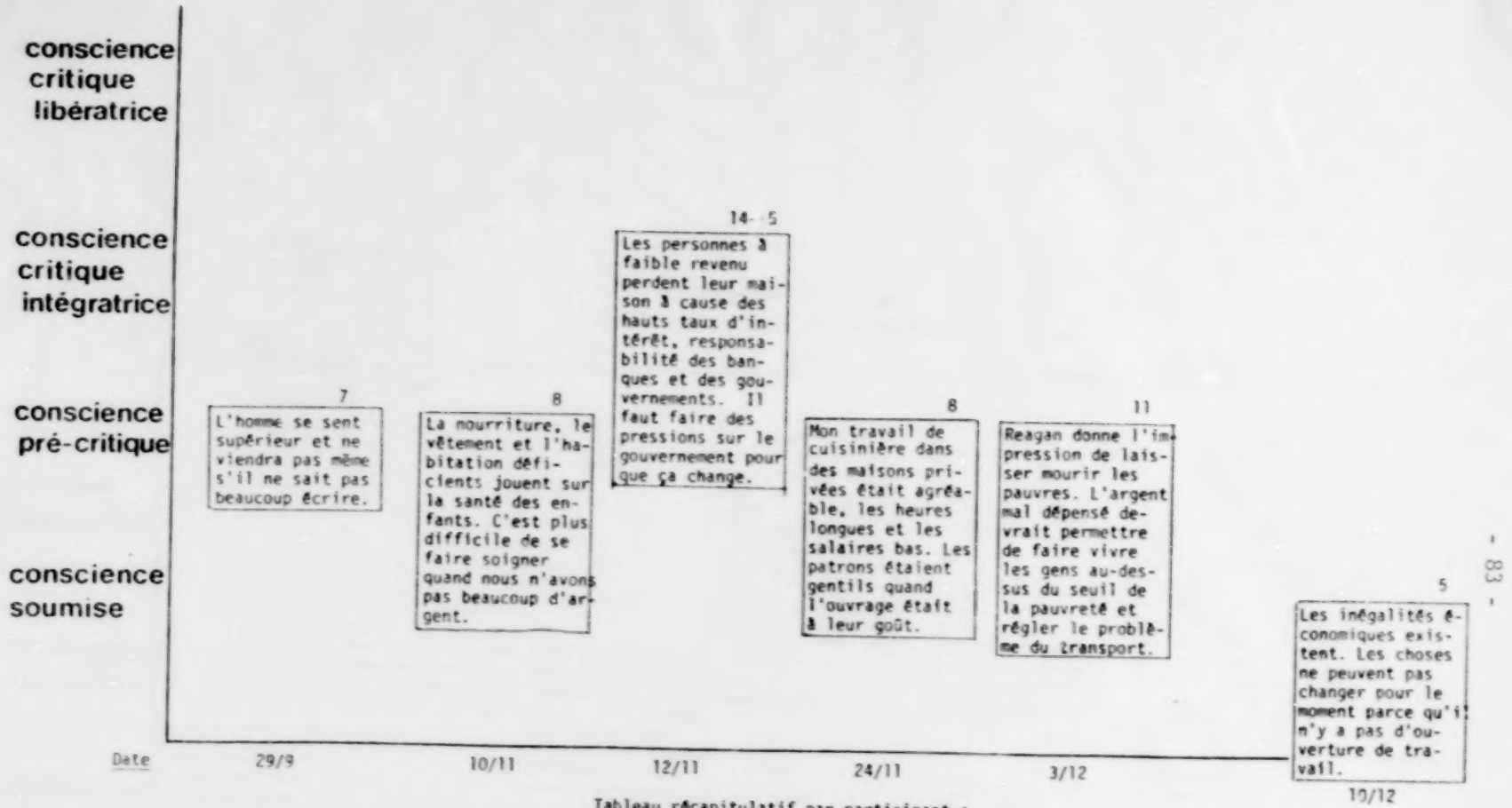


Tableau récapitulatif par participant-e

ELIZABETH sept.-déc. 1981

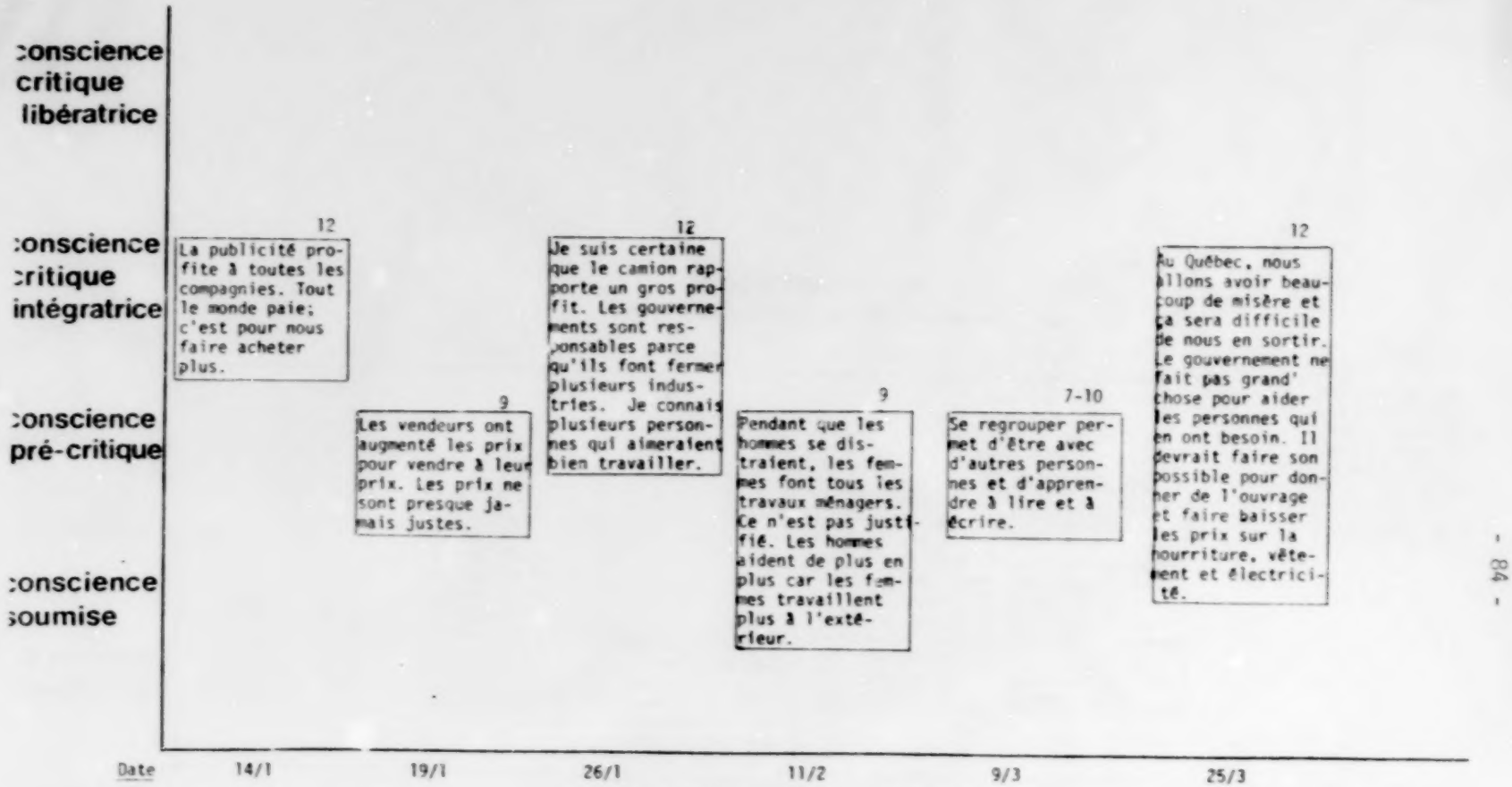


Tableau récapitulatif par participant-e

ELIZABETH janv.-avril 1982

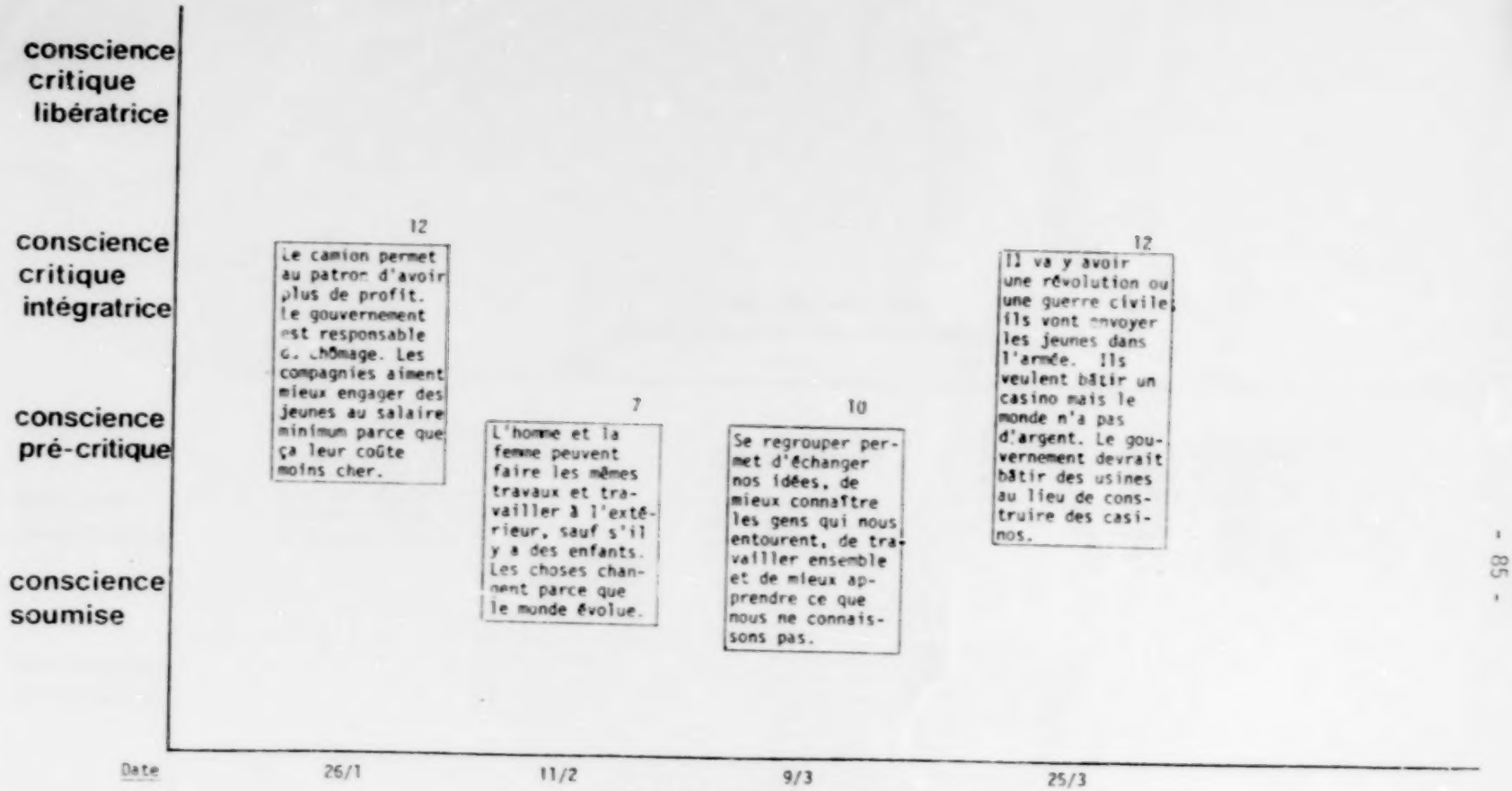


Tableau récapitulatif par participant-e

SYLVIE janv.-avril 1982

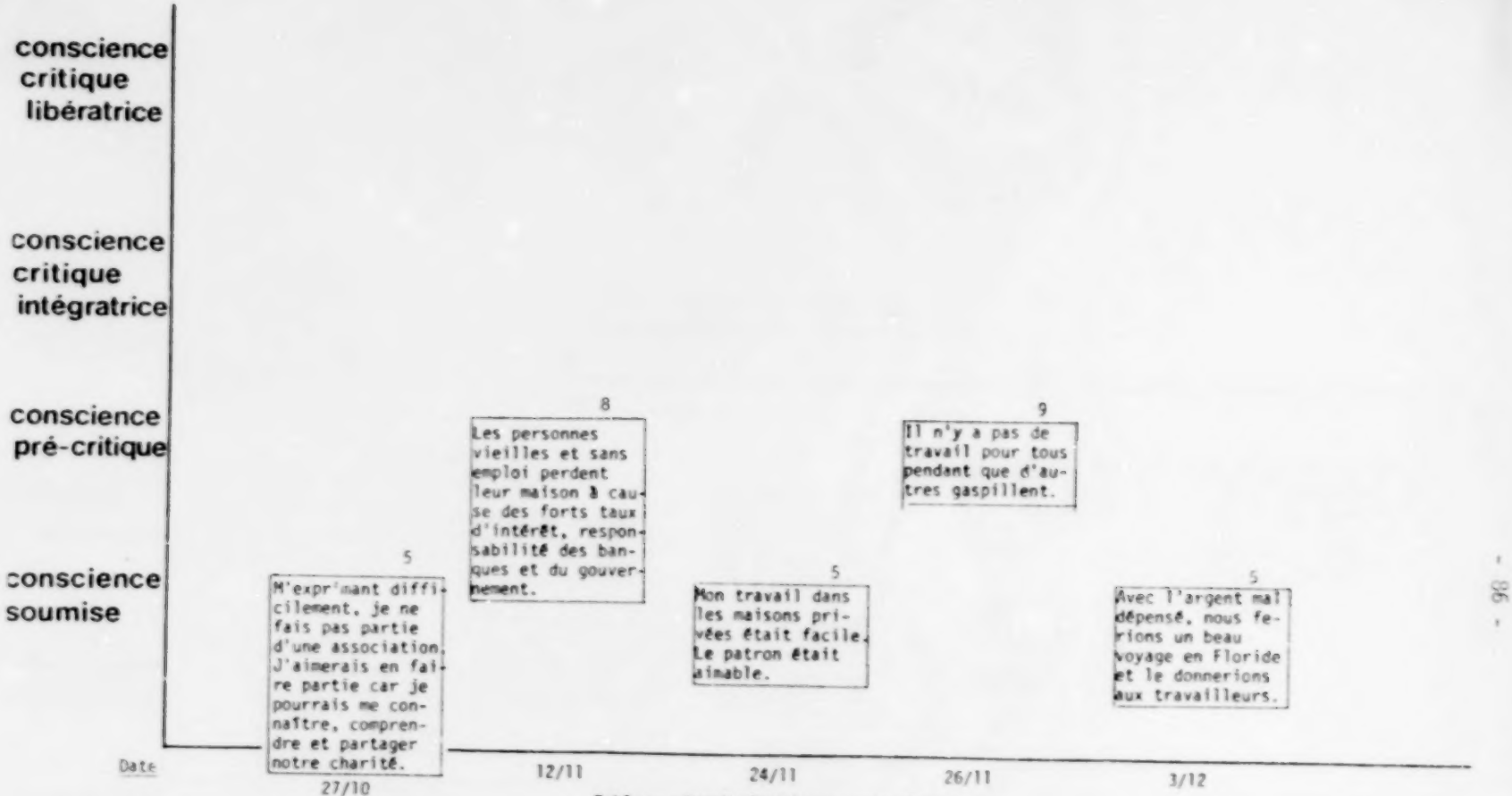


Tableau récapitulatif par participant-e

FABIOLA sept.-déc. 1981

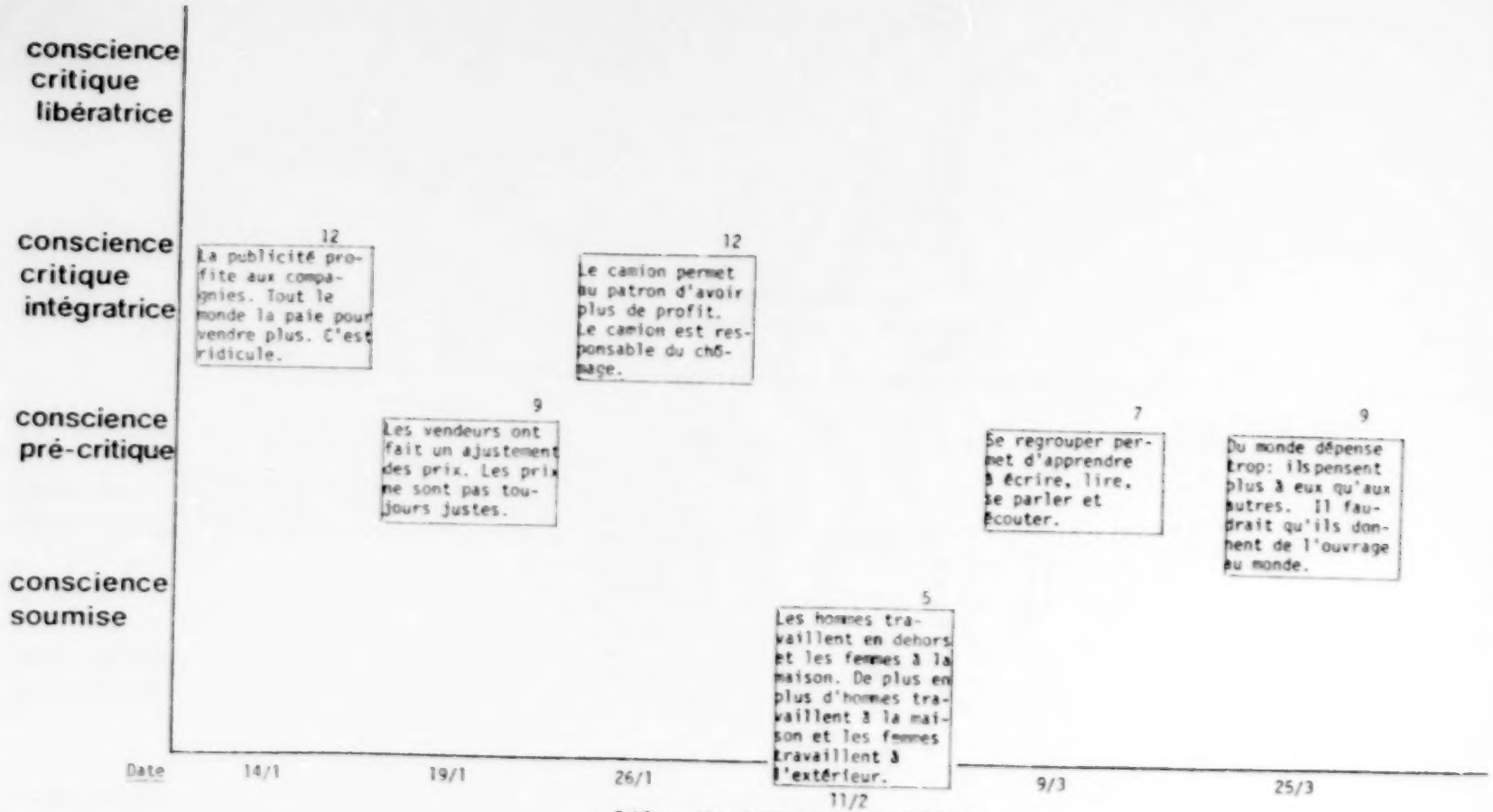


Tableau récapitulatif par participant-e

FABIOLA janv.-avril 1982

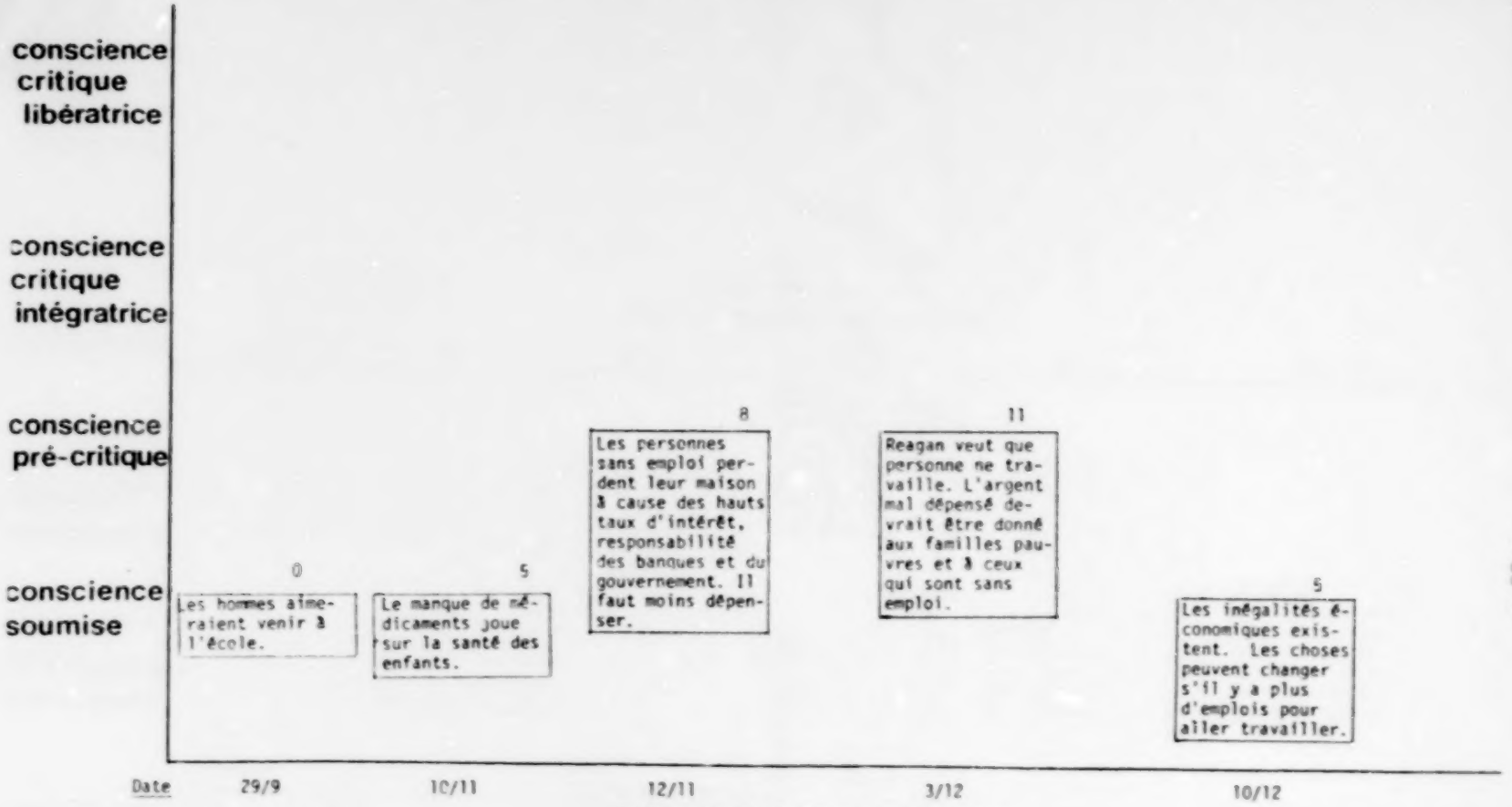


Tableau récapitulatif par participant-e

DIANE sept.-déc. 1981

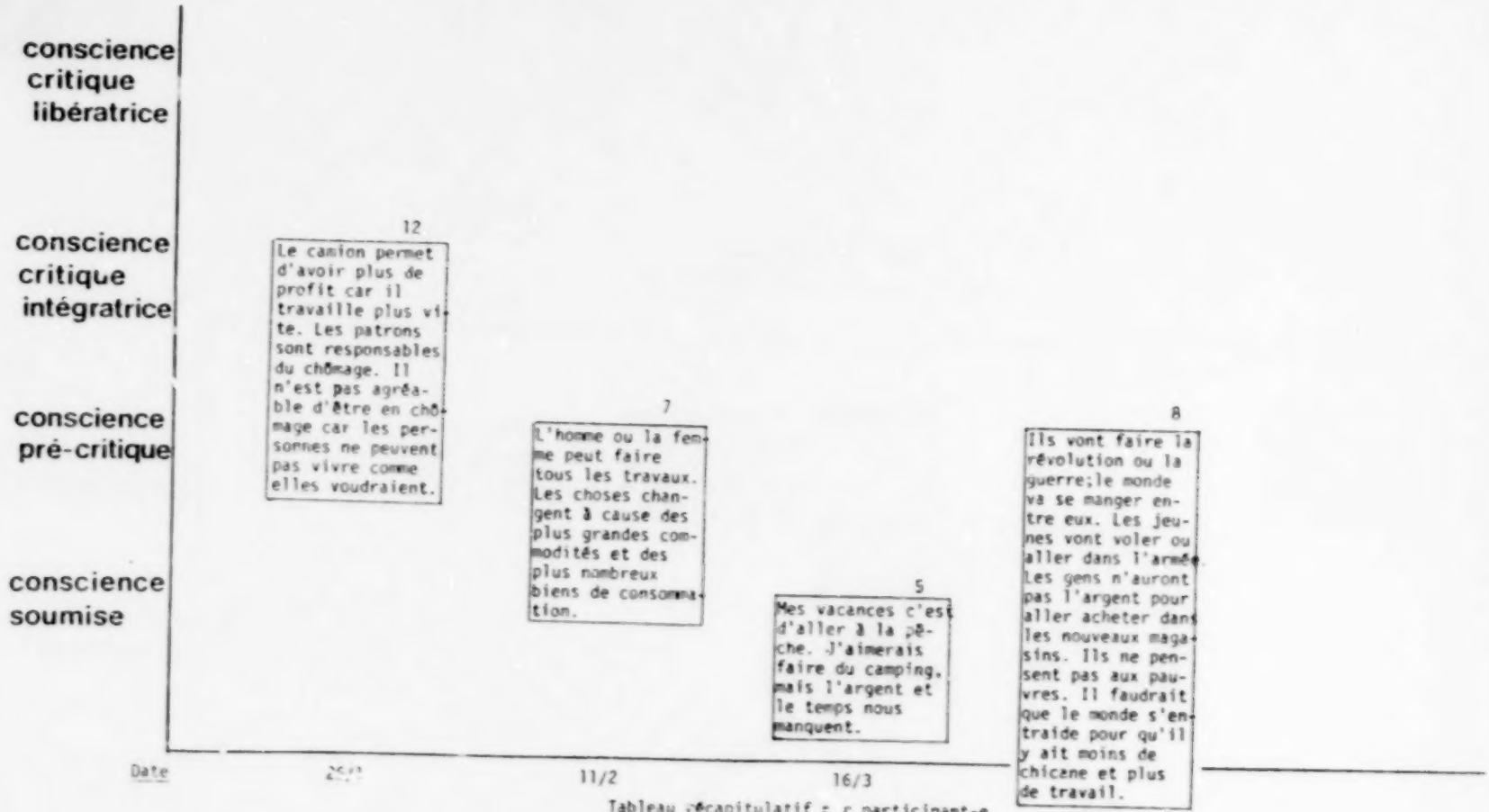


Tableau récapitulatif : r participant-e

DIANE janv.-avril 19?2

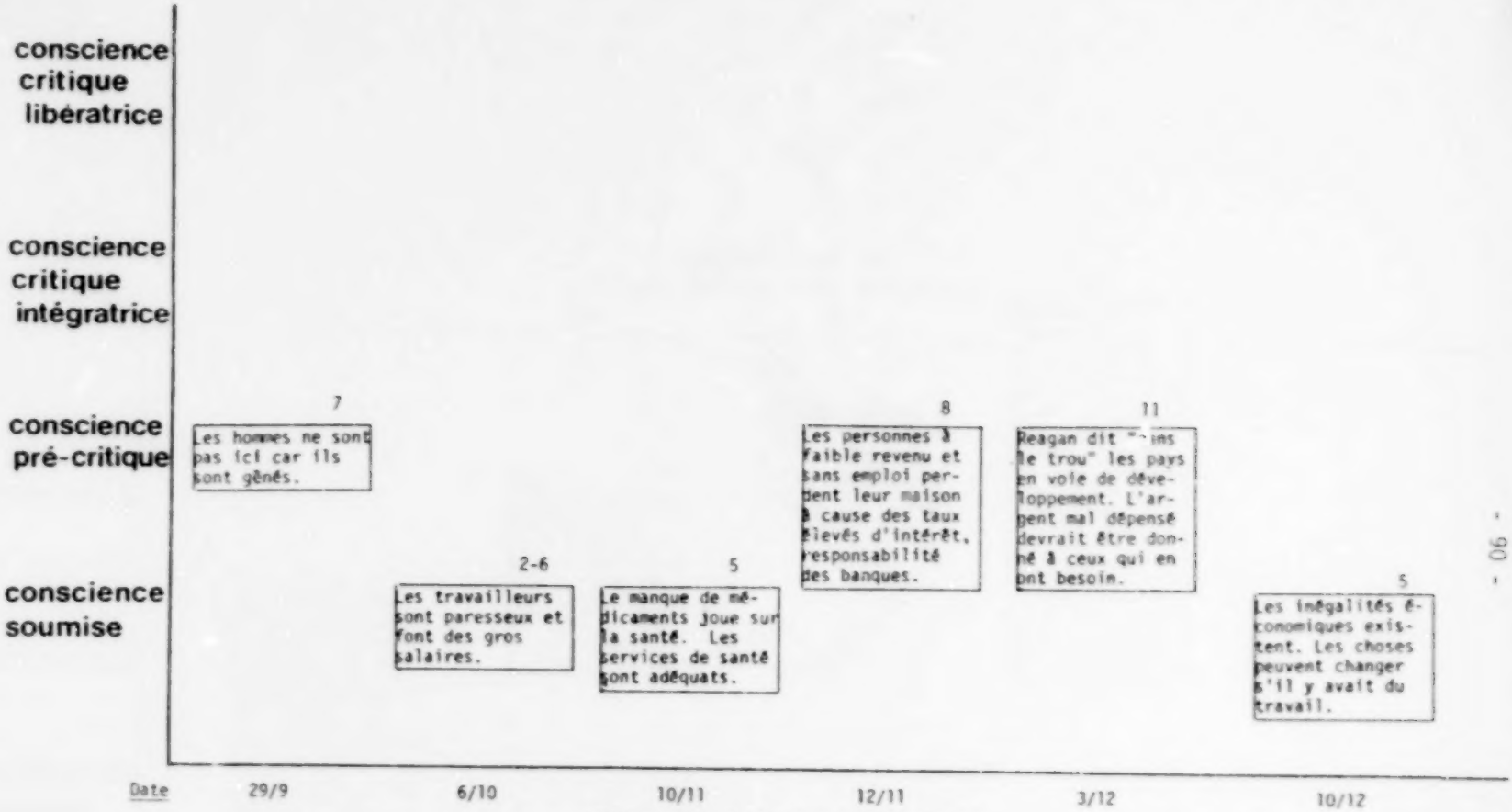


Tableau récapitulatif par participant-e

LILLY sept.-déc. 1981

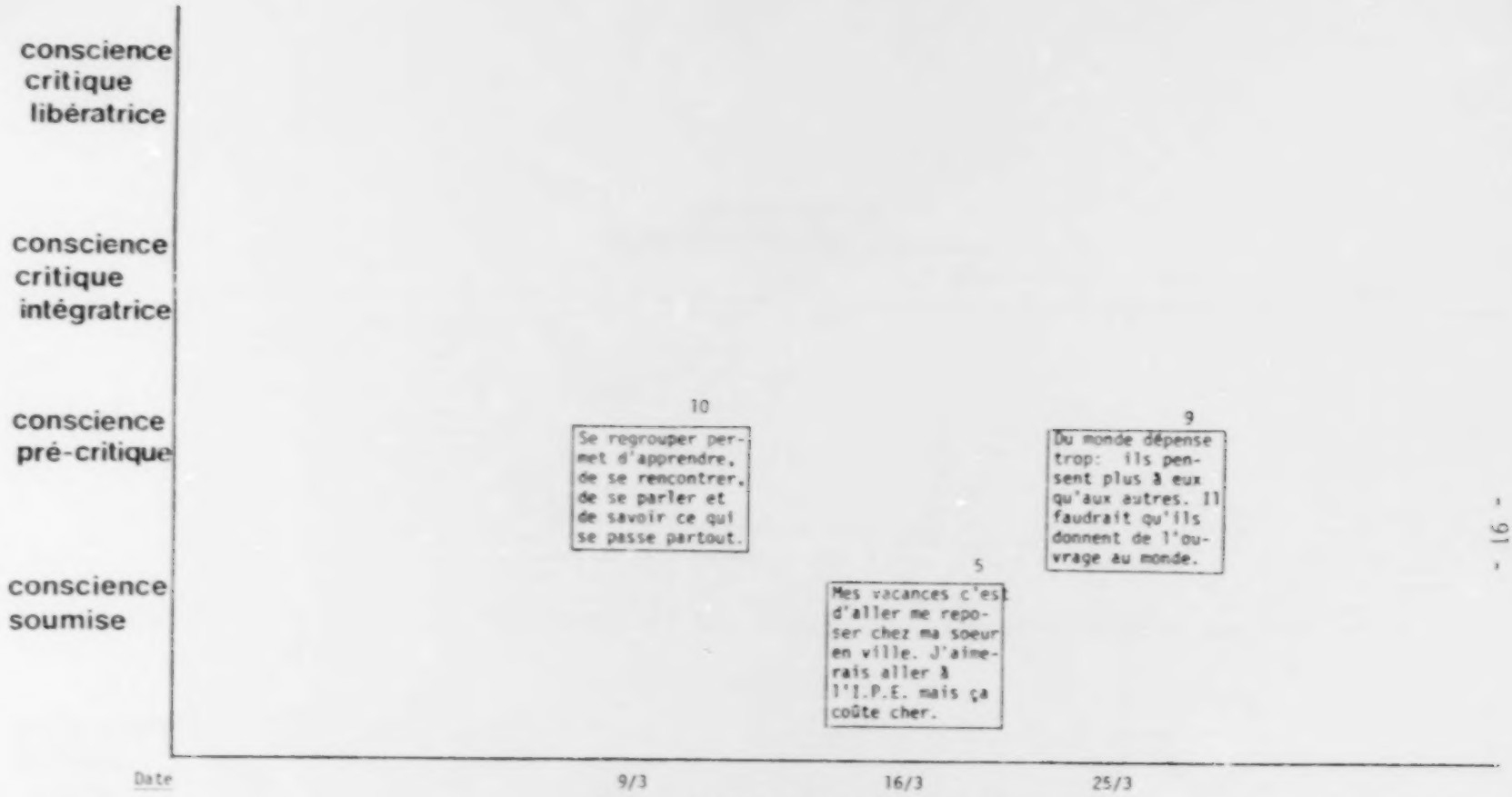


Tableau récapitulatif par participant-e

LILLY janv.-avril 1982

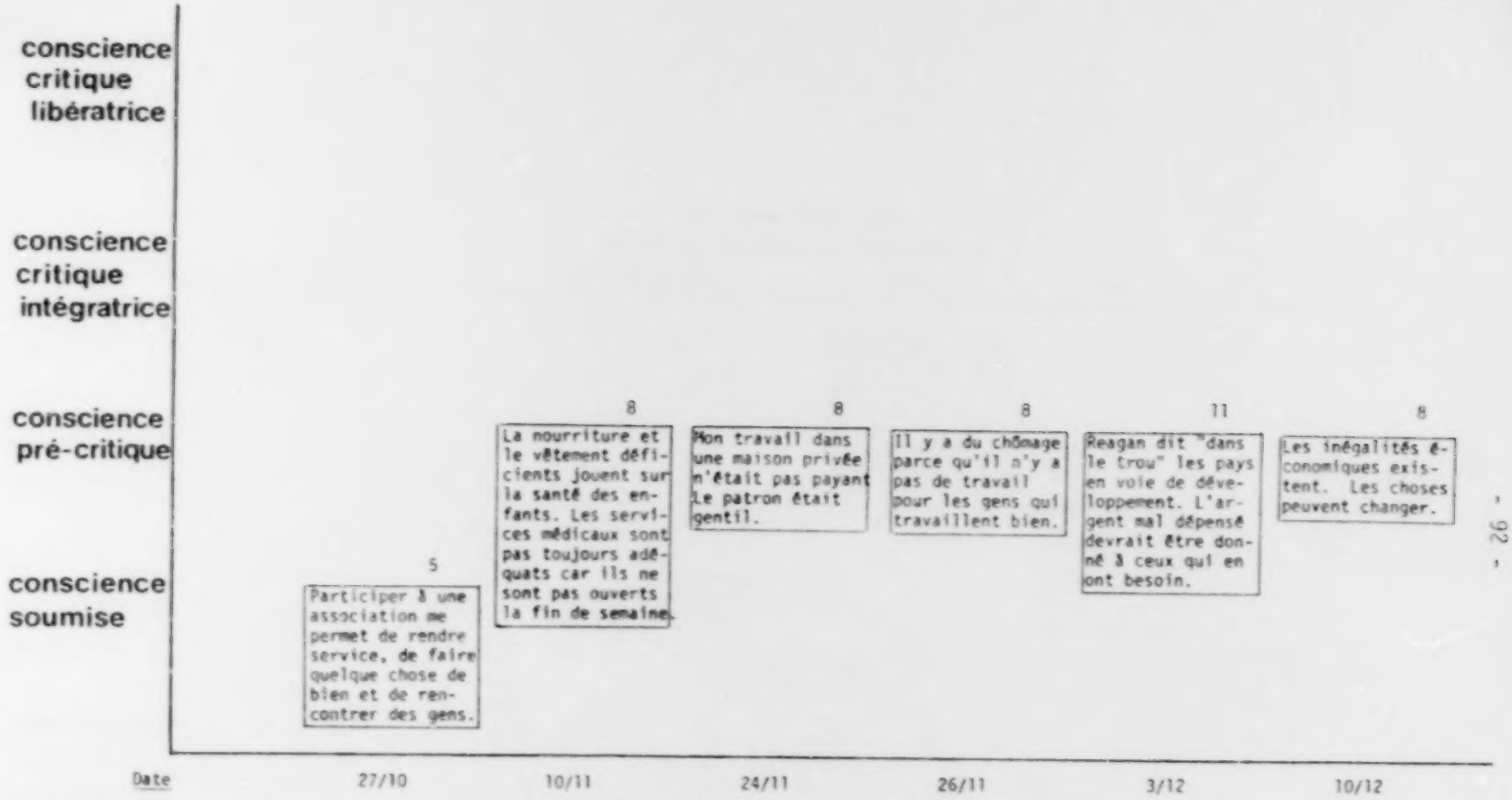


Tableau récapitulatif par participant-e

LISE sept.-déc. 1981

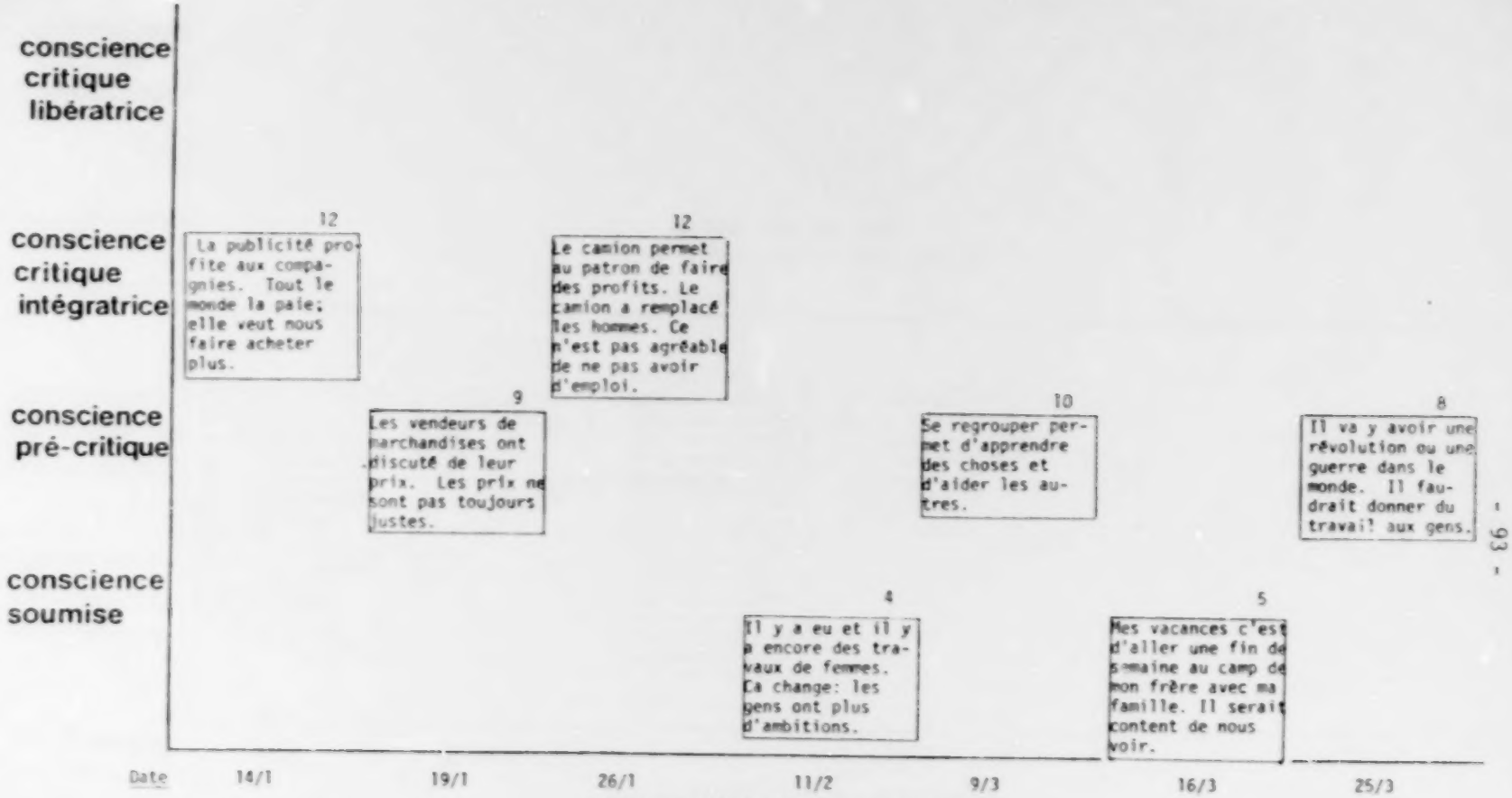


Tableau récapitulatif par participant-e

LISE janv.-avril 1982

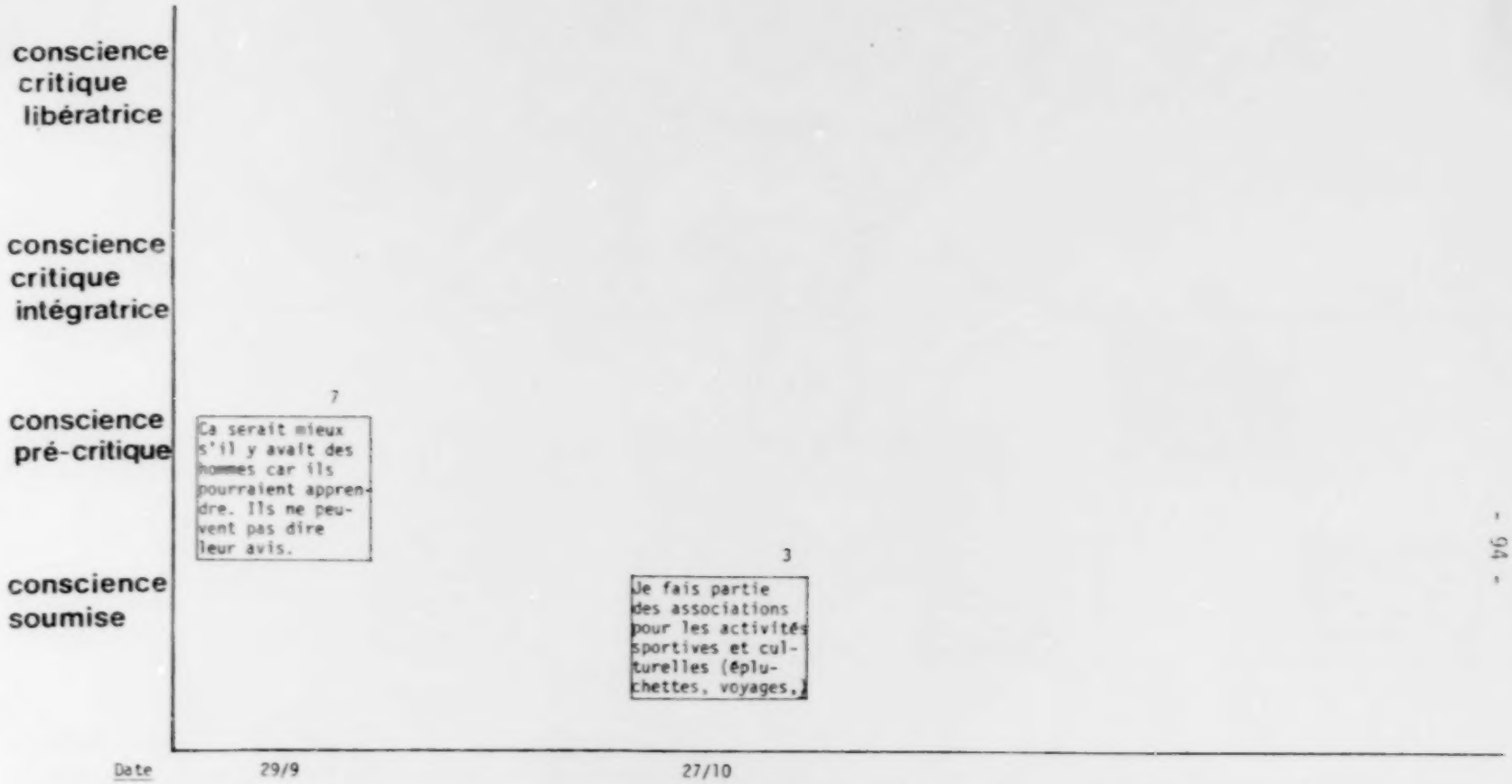


Tableau récapitulatif par participant-e

ROLLANDE sept.-déc. 1981

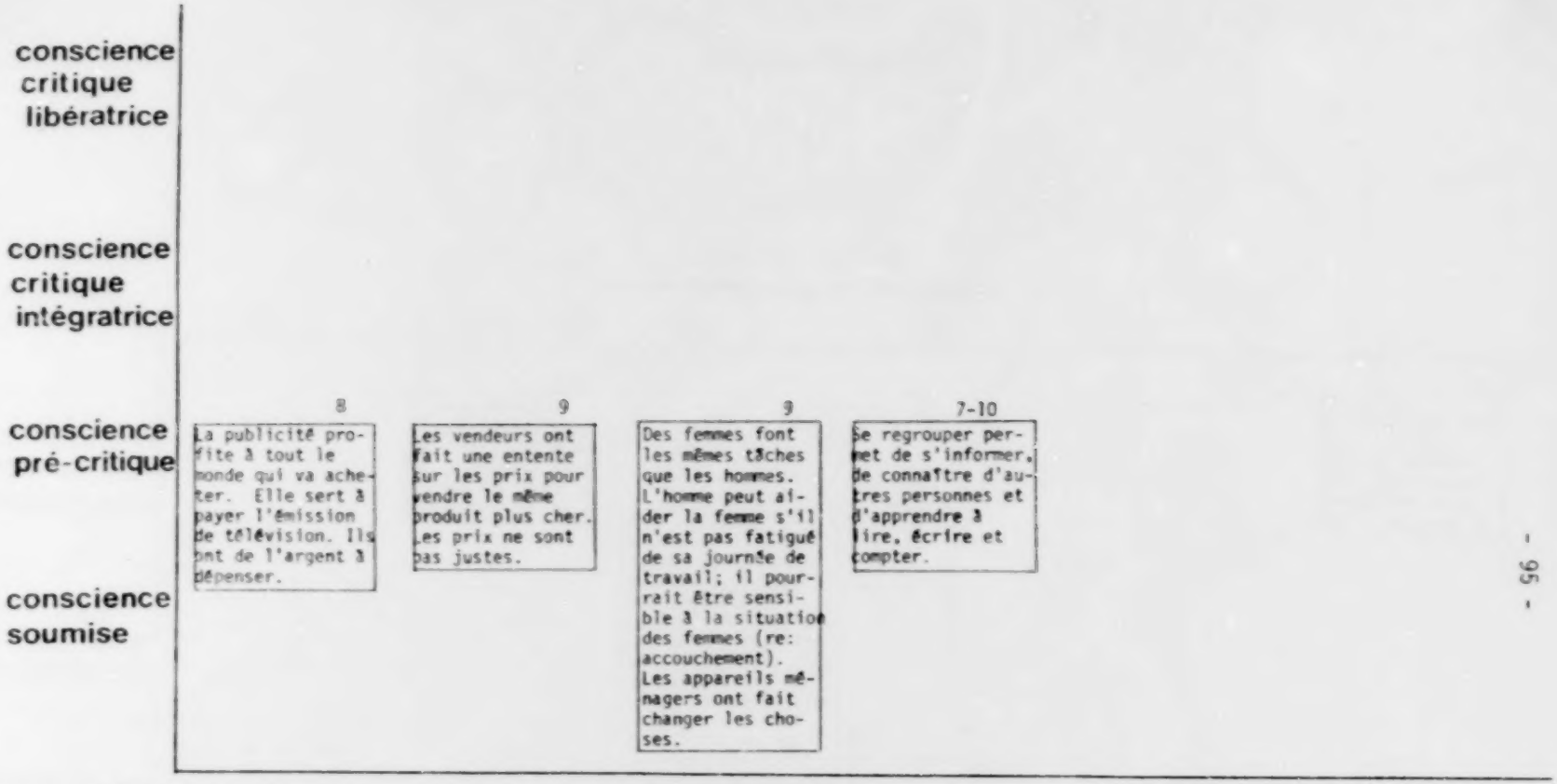


Tableau récapitulatif par participant-e

ROLLANDE janv.-avril 1982

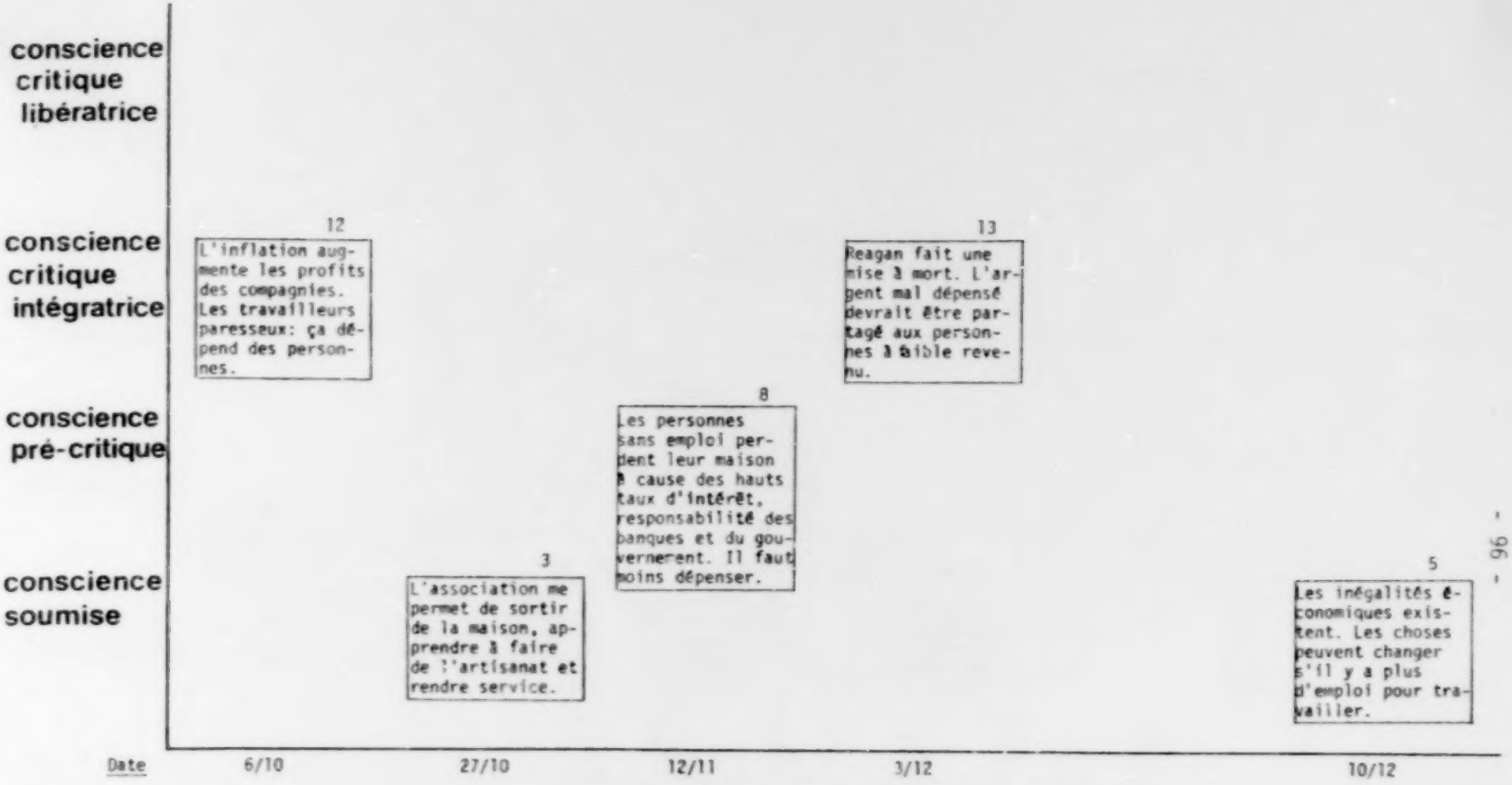


Tableau récapitulatif par participant-e

ELSIE sept.-déc. 1981

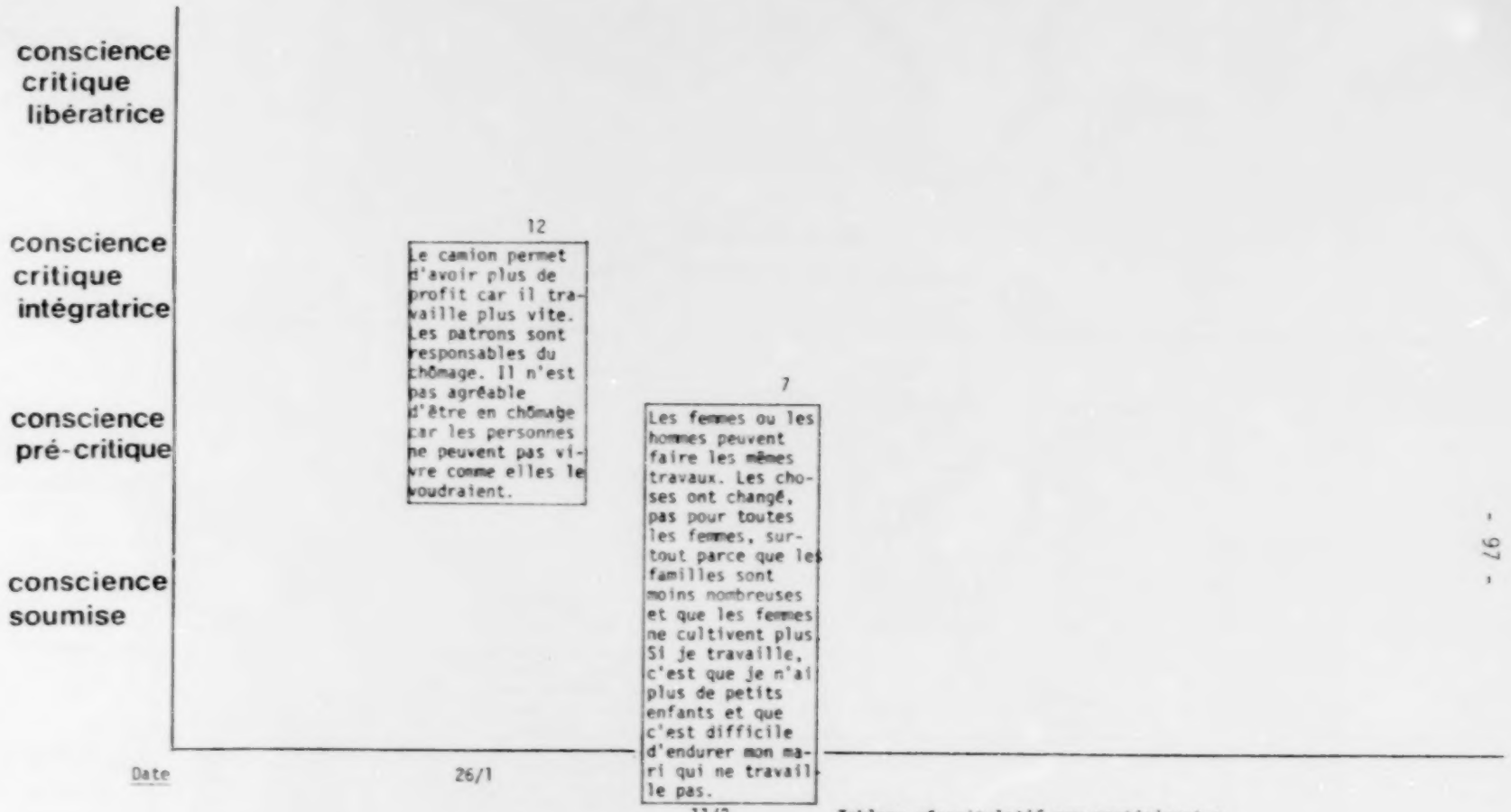


Tableau récapitulatif par participant-e

ELSIE janv.-avril 1982

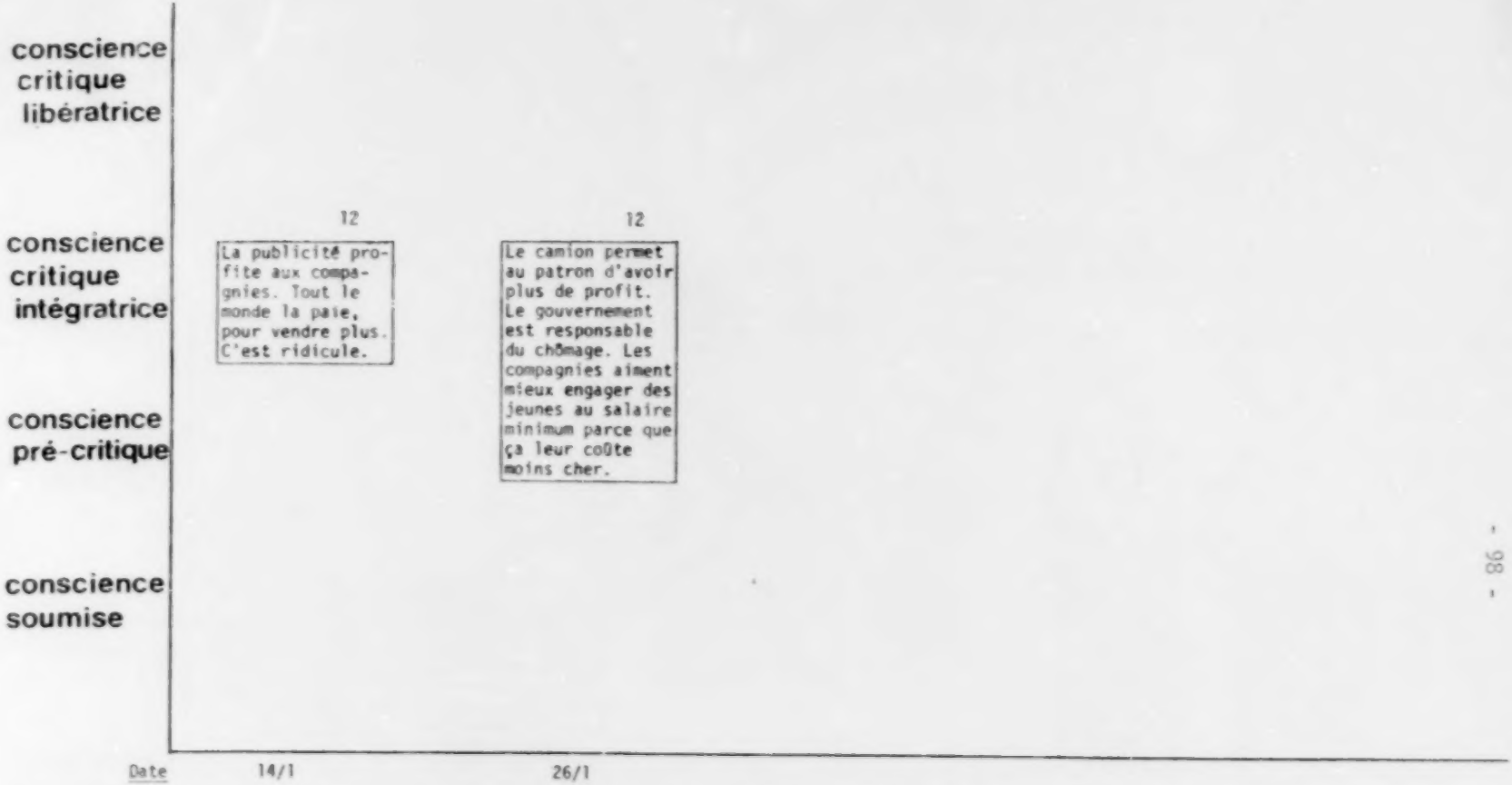


Tableau récapitulatif par participant-e

LUC janv.-avril 1982

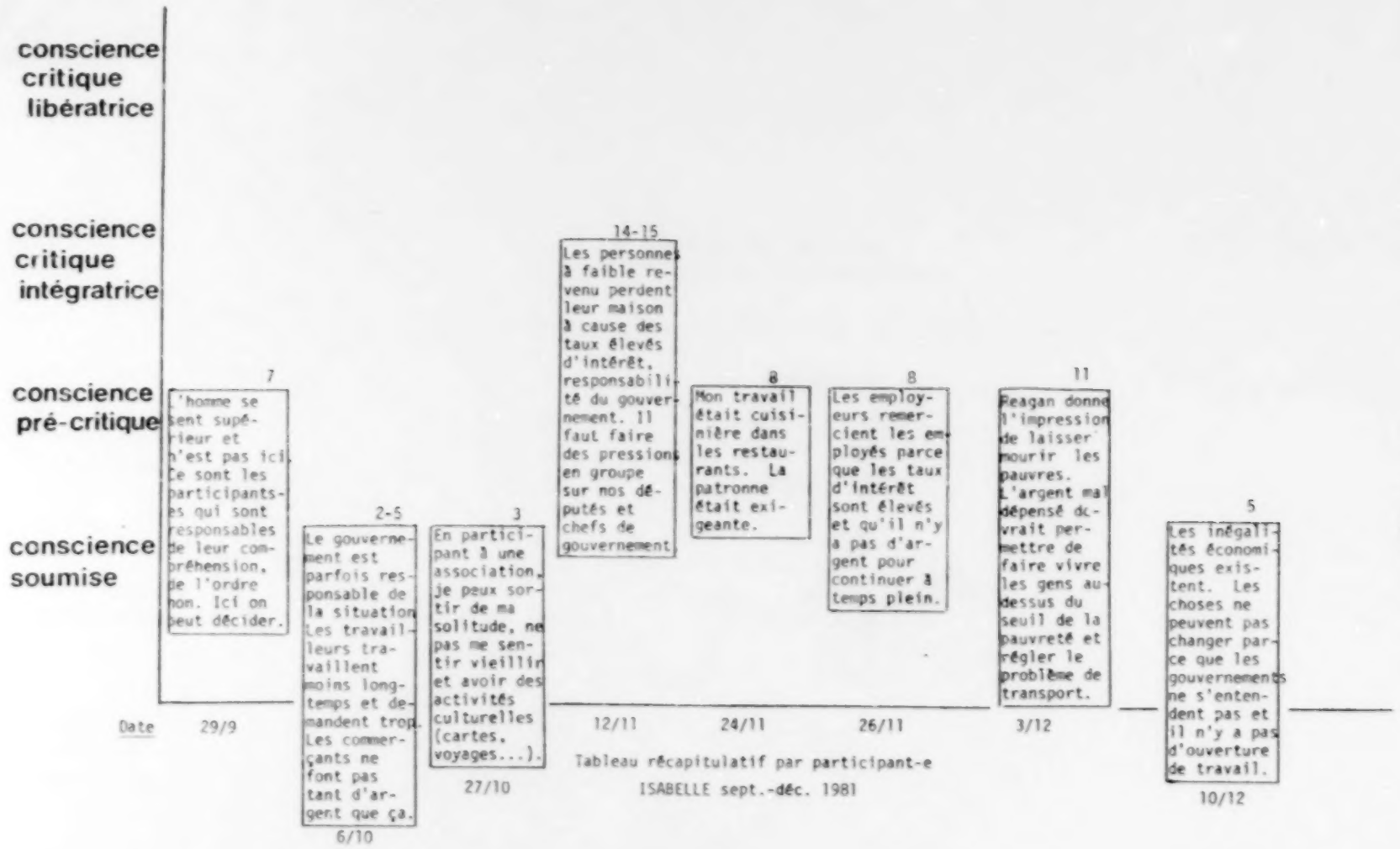


Tableau récapitulatif par participant-e

ISABELLE sept.-déc. 1981

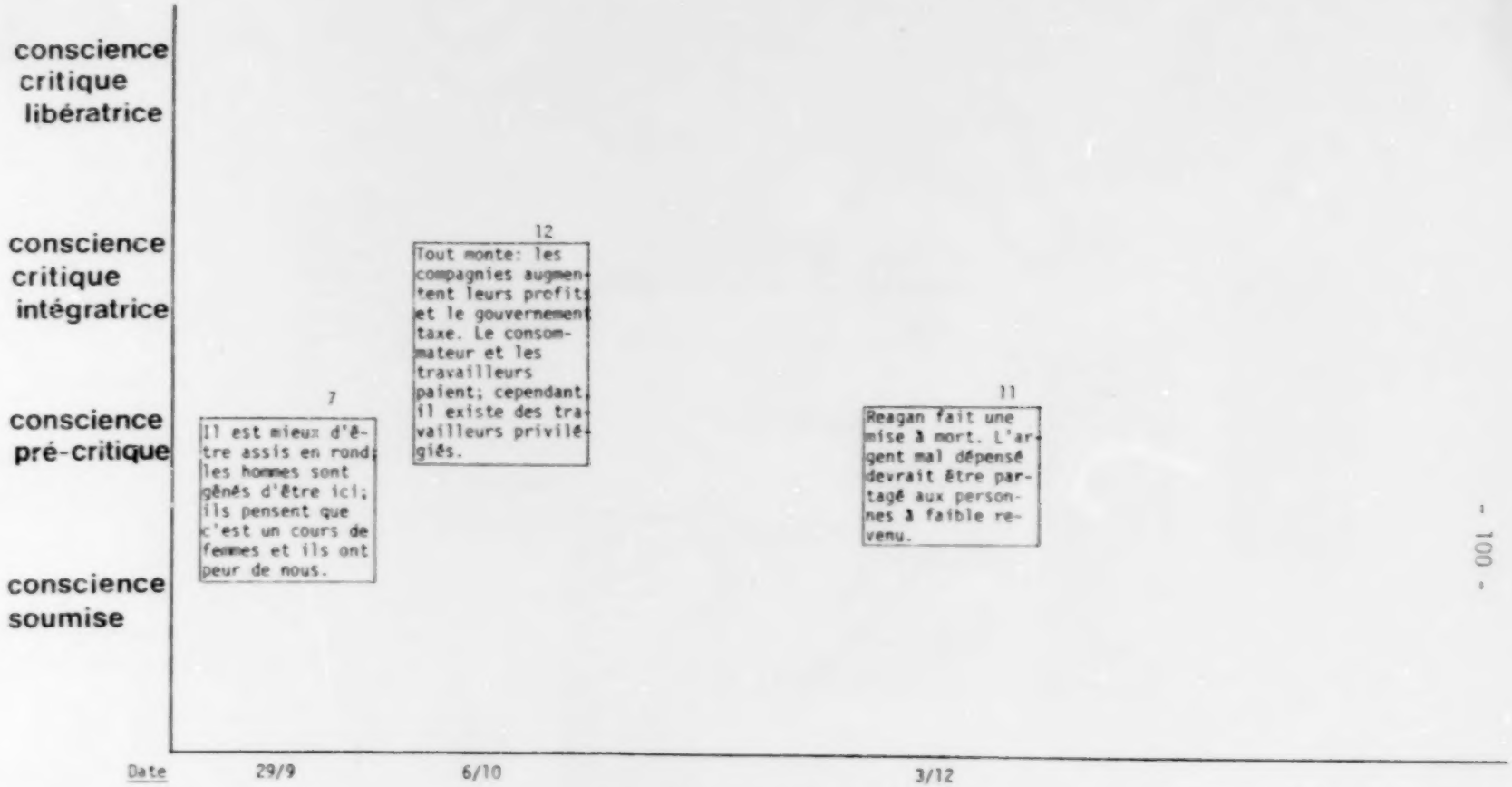


Tableau récapitulatif par participant-e

SUZANNE sept.-déc. 1981

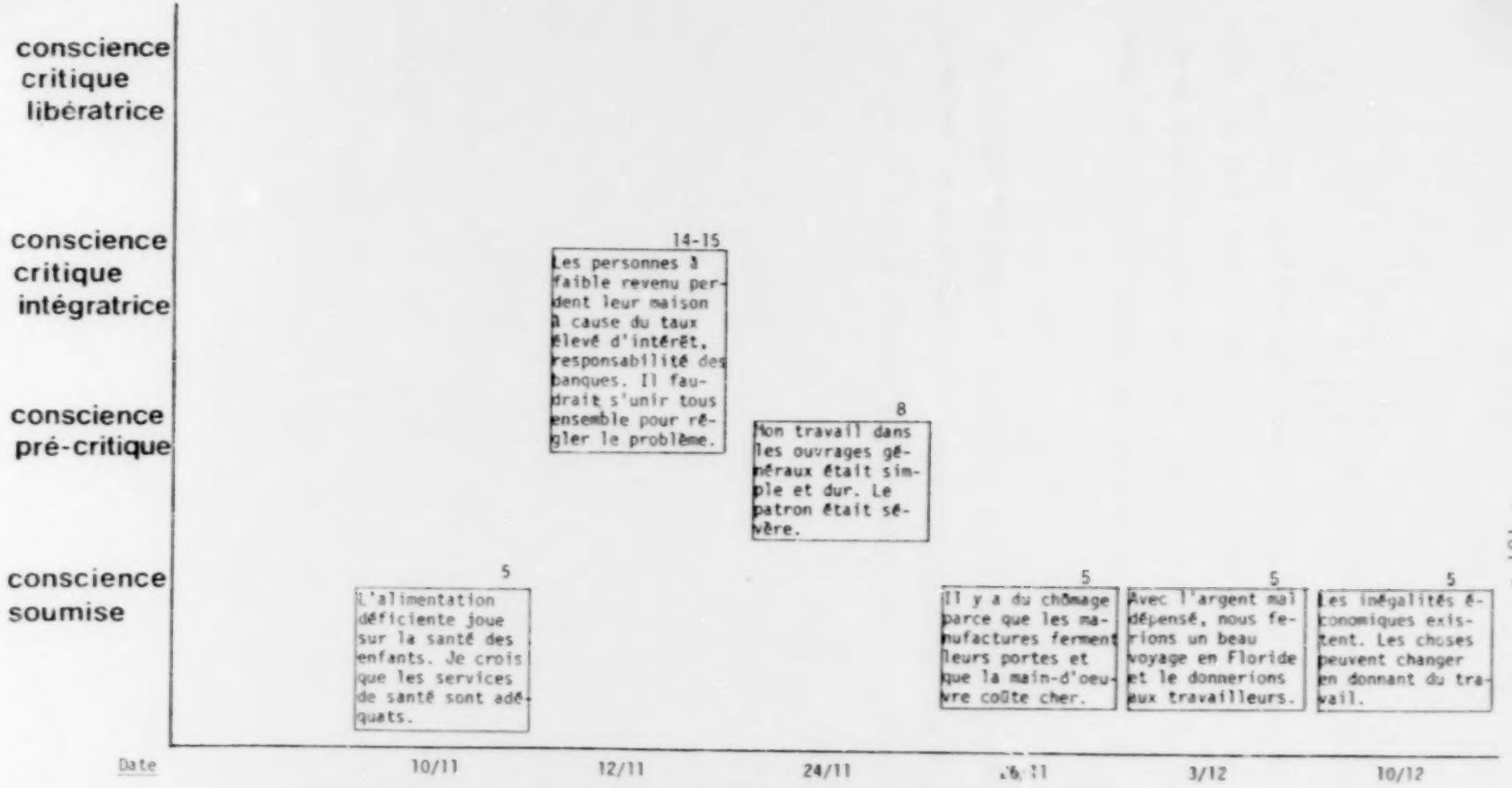


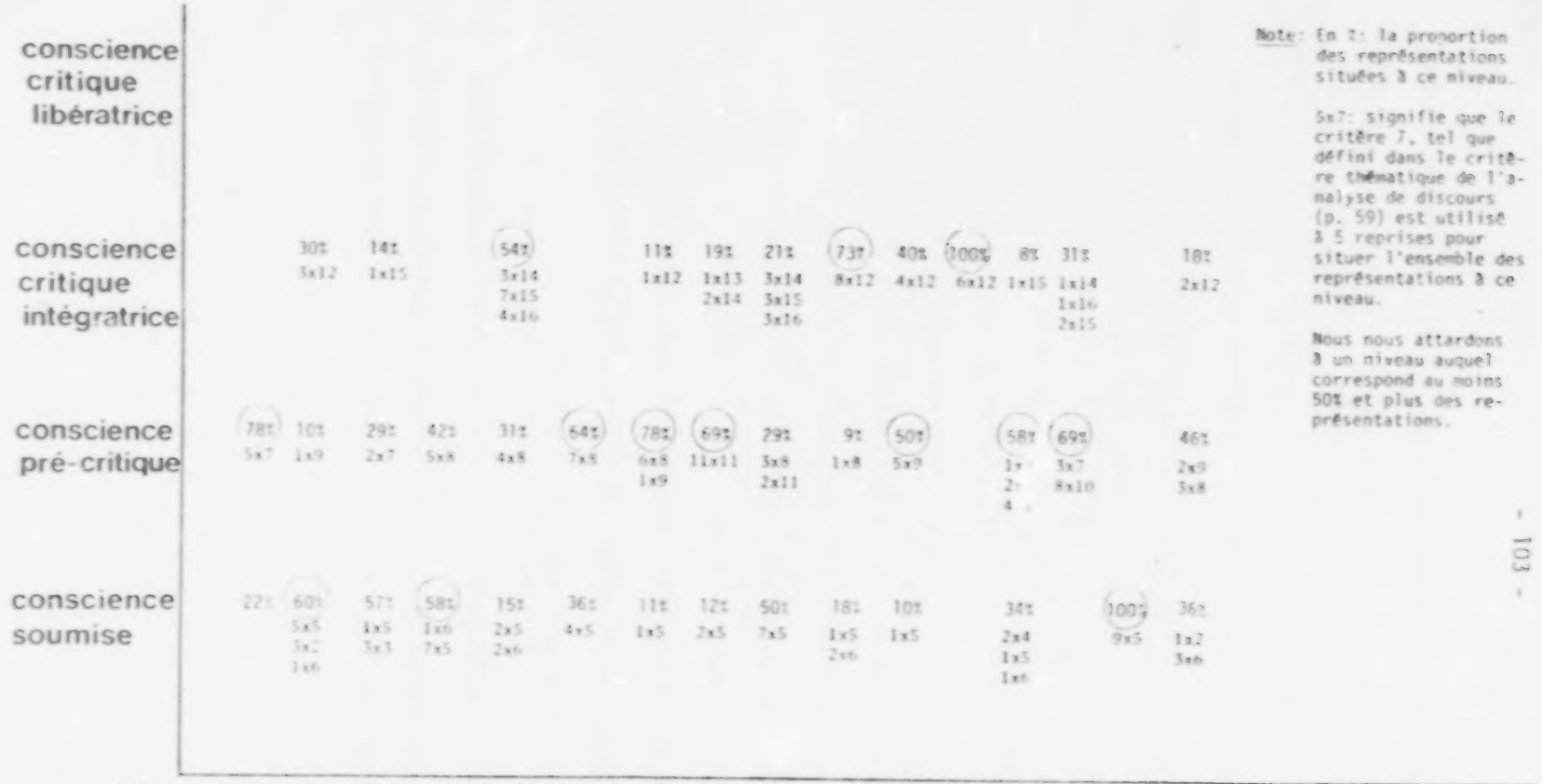
Tableau récapitulatif par participant-e

GABRIELLE sept.-déc. 1981

3. Conclusions sur le matériel pédagogique

Nous faisons une synthèse de tableaux précédents, ces derniers exprimant à des dates précises, le niveau de conscience atteint par les représentations de tous-tes les participants-es. Donc le tableau suivant donne en pourcentage la proportion des représentations situées à tel niveau, pour telle activité.

Notre intérêt est de qualifier le matériel pédagogique dans sa capacité de permettre une expression critique. Il ne faut donc pas tenter de voir une trame évolutive de l'expression de la conscience dans le tableau suivant.



Note: En %: la proportion des représentations situées à ce niveau.

5x7: signifie que le critère 7, tel que défini dans le critère thématique de l'analyse de discours (p. 59) est utilisé à 5 reprises pour situer l'ensemble des représentations à ce niveau.

Nous nous attardons à un niveau auquel correspond au moins 50% et plus des représentations.

Synthèse des niveaux de conscience atteints selon les activités
Rawdon et St-Alphonse-septembre 1981 à avril 1982

Il existe donc trois types d'activités: celles qui ne permettent qu'une expression soumise; celles qui permettent une expression pré-critique et enfin celle permettant une expression critique (intégratrice).

Avant de parler en détail de ces activités, notons qu'il existe dans le tableau précédent trois activités qui permettent d'avoir un indice du niveau de conscience des participants-es dans un discours spontané, sans mise en situation. Il s'agit des activités des 27 et 28 octobre 1981, 9 et 10 décembre 1981, et 24 et 25 mars 1982.

L'activité des 27 et 28 octobre 1981 demandait simplement aux participants: "Qu'est-ce que ça donne d'être membre d'une association?". L'activité des 9 et 10 décembre 1981 demandait aux personnes d'écrire, suite à un retour sur les thèmes, la(les) réponse(s) aux questions suivantes: "Est-ce que les choses peuvent changer? Si non pourquoi? Si oui pourquoi?". Enfin, l'activité des 24 et 25 mars 1982 demandait aux participants-es: "A Rawdon, à St-Alphonse, au Québec, au Canada, sur la Terre, où on s'en va? Que devrait-il se passer pour que ça change?" .

Nous pouvons, à la lumière de ces trois résultats, noter une diminution sensible des représentations de conscience soumise au profit de la conscience pré-critique, si on tient à parler d'un portrait de l'évolution de la conscience des participants-es [1].

---

1 Une étude beaucoup détaillée aurait été nécessaire pour apprécier tous les aspects de cette évolution de la conscience des participants-es.

3.1 Activités ne permettant qu'une expression soumise

Ces activités ont peu ou pas d'illustration, ni de mise en situation permettant aux participants-es de faire clairement des liens entre des faits.

Ainsi, après avoir pris connaissance des diverses associations de la municipalité, nous avons demandé "Ecris le nom de ta principale association et ce qu'elle te rapporte". Cette mise en situation et le questionnement ne mettent pas en évidence des faits contradictoires.

Ou encore, nous avons amené la mise en situation suivante:

On compte 50 fois plus de coqueluches, 3 fois plus de pneumonies et d'amygdalites, 7 fois plus d'infections d'oreilles chez les enfants des quartiers pauvres que des quartiers riches.

Il semble que les constats statistiques, bien que parlant pour l'alphabétiseur, le soit très peu pour les participants-es.

Ces activités n'ont pas été précédées d'une discussion collective sur le thème. Lorsqu'une discussion a eu lieu, il y avait un écart entre le constat ("tout a augmenté") et le questionnement ("pourquoi il y a de l'inflation?"). Une bonne démarche de réflexion aurait nécessité des étapes intermédiaires successives.

Aussi, le questionnement peut ne pas s'être attardé aux deux pôles d'une contradiction. Voyons la mise ne situation et le questionnement suivants.

LES VACANCES

C'est quoi mes vacances ?

Est-ce que j'aimerais avoir d'autres sortes de vacances ?

Pourquoi je ne peux pas les avoir ?

L'image met en évidence les deux termes d'une contradiction. Toutefois, les questions: "C'est quoi mes vacances?", "Est-ce que j'aimerais avoir d'autres sortes de vacances?" et "Pourquoi je ne peux pas les avoir?" ne sont pas de nature à reprendre le problème que des classes différentes ont des vacances différentes.

C'est pourquoi le critère 5 ("population-objet immergée dans la culture du silence et en subissant les déterminismes") servira 41 fois à confirmer une série de représentations au niveau de la conscience soumise.

3.2 Activités permettant une expression pré-critique

Ces activités incluent généralement une illustration ou un texte qui réfère à une situation vécue ou en rapport à une situation vécue par les participants-es. Ainsi:

-une photo d'hommes assis en rangée dans une classe: on constate l'absence des hommes à l'atelier, leur orgueil;
-le travail salarié qu'on a déjà fait: on en est rarement satisfait;
-la situation d'un jeune assisté social qui a dû voler pour manger: on est plus sensible à la réalité des assistés sociaux;
-le voyage de $ 150,000 d'Ed Schreyer dans les pays scandinaves: on a du ressentiment contre les privilégiés.

Les mises en situation (illustrations ou textes) n'offrent toutefois pas la possibilité de faire des liens clairs entre les faits (pour exemples, voir annexe III). D'ailleurs les questions préparées tournent autour de "Pourquoi Ti-No a volé?", "Comment était ton travail?" ... Elles sont essentiellement descriptives. Dans un cas, les questions n'a-

vaient pas été préparées à l'avance.

Enfin, dans un cas, l'illustration n'était pas suffisamment claire: on ne connaissait pas Reagan, ni le signe que les empereurs romains utilisaient au cirque Maxime pour condamner à mort les perdants des combats.

Le critère 8 ("insatisfaction du statu quo") semble être celui qui a été le plus facilement atteint, puisqu'il a servi à 30 reprises pour identifier les représentations de ce niveau de conscience.

3.3 Activités permettant une expression critique (intégratrice)

Tout d'abord, elles ont toutes été précédées d'une discussion,

autour d'une illustration qui permet de faire facilement des liens logiques entre certains faits. Ainsi:

-une bande dessinée qui montre le rôle des banques et les profits réalisés suite à l'augmentation des taux d'intérêt;

-un dessin-maison qui illustre le chômage structurel, à partir de l'exemple d'un camion-remorque qui a remplacé beaucoup d'hommes avec des brouettes (voir les exemples en annexe II).

Aussi, le questionnement est plus clair: "A qui profite la publicité?", "Qui est responsable de la situation?", "Pensez-vous que le camion permet au patron d'avoir plus de profit?" [1].

Les thèmes sont tous de nature économique, alors qu'ils étaient un peu plus de nature culturelle ou politique dans les cas précédents. Enfin, curieusement d'ailleurs, les compositions ont toutes été réalisées en équipe de deux personnes (cela s'est produit à une reprise au niveau de la conscience pré-critique et une fois au niveau de la conscience soumise).

Pour ce niveau de conscience, le critère 12 ("passage du perçu à l'analyse") s'est manifesté à 24 reprises.

---

1 Un questionnement idéal, croyons-nous, serait de l'ordre: "Qui est (sont) concerné(s)?", "Quel(s) est(sont) son(leur) intérêt?" et "Comment s'y prend-il (prennent-ils)?".

LES ACTIONS ENTREPRISES

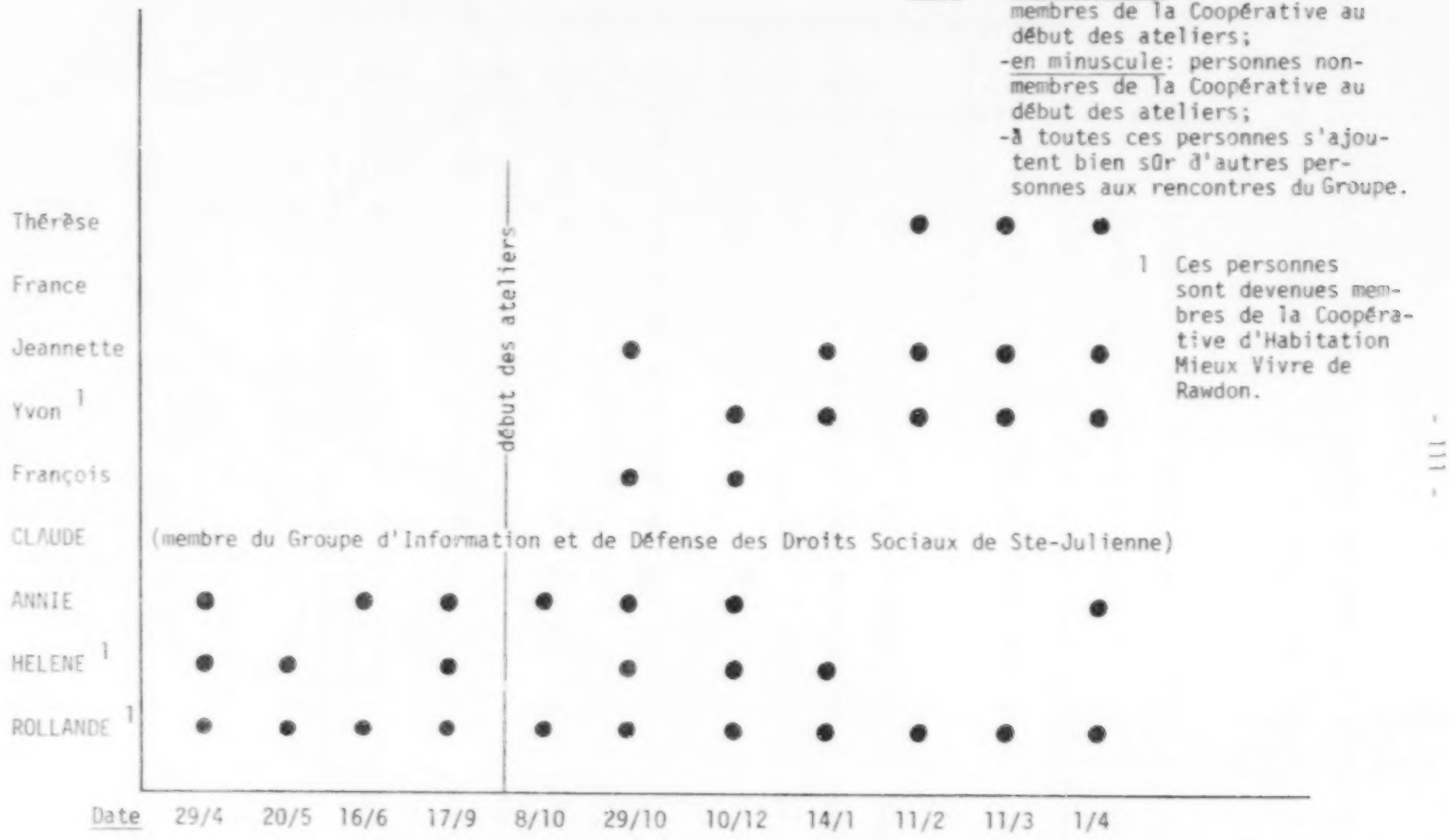
Lire, écrire, compter et réfléchir.

Un cinquième objectif s'ajoute aux autres: agir. Il constitue une deuxième étape du processus de conscientisation, celui-ci étant un processus perpétuel de réflexion-action-réflexion, dans lequel la base sociale doit jouer un rôle de premier plan.

1. Les actions "individuelles"

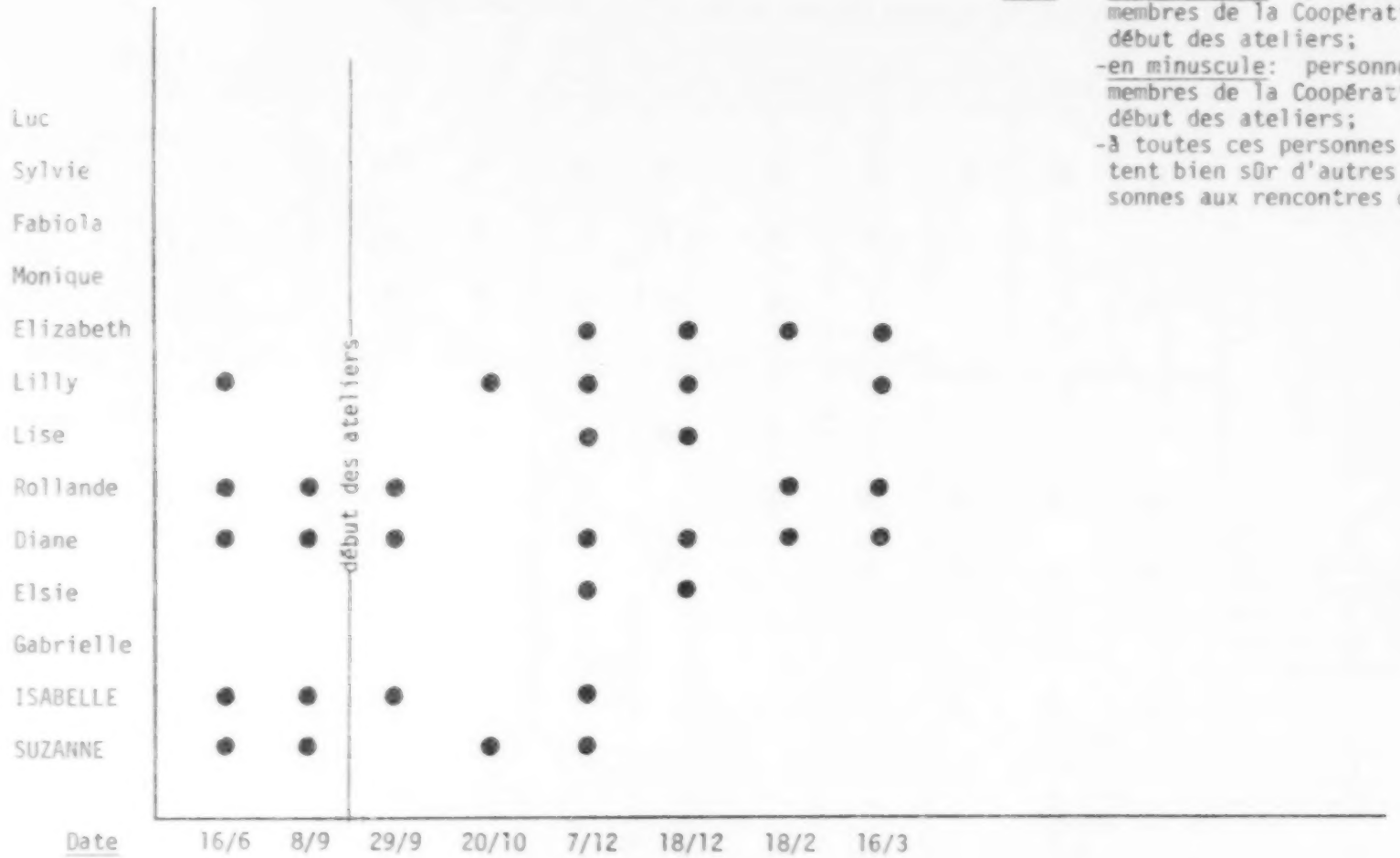
Nous entendons par actions "individuelles" le fait que des personnes se soient jointes au groupe local, puis à la Coopérative. Quand tel est le cas, les personnes peuvent continuer le processus amorcé lors des ateliers d'alphabétisation.

Voyons maintenant la participation des personnes au groupe local qui permet, après trois réunions, de devenir membre de la Coopérative. Nous avons recensé la participantion à partir de juin 1981 dans le cas du Groupe d'Information Sociale de St-Alphonse et d'avril 1981 pour le Groupe de Solidarité Sociale de Rawdon, afin de bien saisir la contribution des ateliers à cette intégration.



Participation au Groupe de Solidarité Sociale de Rawdon
avril 1981 à avril 1982

Note: -<u>en majuscule</u>: personnes déjà membres de la Coopérative au début des ateliers;
-<u>en minuscule</u>: personnes non-membres de la Coopérative au début des ateliers;
-à toutes ces personnes s'ajoutent bien sûr d'autres personnes aux rencontres du Groupe.



Participation au Groupe d'Information Sociale de St-Alphonse
juin 1981 à mars 1982

Comme le montrent les tableaux, les ateliers d'alphabétisation influent de façon modeste, fragile, mais réelle sur l'ajout de nouvelles participations au groupe local.

Il existe des différences entre la participation au Groupe de Solidarité Sociale de Rawdon et celle au Groupe d'Information Sociale de St-Alphonse. Elles ont trait à un facteur qualitatif important, soit la présence de personnes actives dans le groupe local au sein des ateliers d'alphabétisation.

Ainsi, dans le cas du Groupe de St-Alphonse, les personnes susceptibles de véhiculer la présence et les préoccupations du Groupe, ont eu une participation très inégale. De fait, il existait des conflits internes importants au sein du Groupe.

Dans le cas du Groupe de Rawdon, les personnes ont eu une participation plus assidue. Elles pouvaient, grâce à leur présence et leur contact, amener des membres de l'atelier au Groupe. Elles avaient aussi un discours beaucoup plus critique et percutant. Voici des extraits (corrigés) des écrits de Rollande et Hélène.

> *Oui, il y a des travaux pour homme et femme. C'est comme ça parce que dans le passé les femmes n'avaient pas le droit de se servir de sa tête, ni le droit de parole. Sa place était à la maison et avoir des enfants et servir son homme.*
>
> *Oui les choses ont changé avec le temps parce que les femmes se sont réunies et elles ont défendu leurs droits, et elles ont réussi à prouver qu'elles avaient une tête sur les épaules et une intelligence autant qu'un homme.*

Pourquoi c'est important de se regrouper? Parce que ça nous fait rencontrer plusieurs personnes, avec qui on peut échanger nos idées. Ça nous permet aussi de prendre des décisions ensemble, sur des sujets qui peuvent nous aider à mieux vivre. En groupe, nous apprenons à mieux connaître nos droits et pouvoir s'unir ensemble pour régler nos problèmes.

Nous n'avons pas pu faire une analyse détaillée des motivations des personnes à se joindre au groupe local. Toutefois, on nous a souvent dit que les rencontres du groupe local sont un bon moyen "de se tenir au courant". On mentionnait aussi les avantages et les services reliés au fait de devenir membre de la Coopérative.

Enfin, nous ne voudrions pas passer sous silence le fait qu'outre les ateliers d'alphabétisation, les activités culturelles de la Coopérative (soirées dansantes, cabane à sucre, ...) ont contribué à cimenter la solidarité interne du groupe local de chaque municipalité. Ces activités n'ont toutefois pas été la porte d'entrée au groupe local.

2. Les actions "collectives"

Elles ont été réalisées à la lumière des actions menées par les groupes locaux.

A Rawdon, suite à une suggestion d'une participante aux ateliers et au groupe local, nous avons collectivement rédigé une lettre au député Blouin pour avoir une copie en anglais du livre blanc sur l'utilisation des autobus scolaires dans le but de rejoindre les anglophones du milieu (atelier du 16 novembre 1981).

A St-Alphonse, toujours suite à une proposition d'une participante aux ateliers et au groupe local, les personnes ont rédigé une lettre au pharmacien de St-Alphonse l'invitant à donner davantage d'information sur les effets des médicaments prescrits (atelier du 23 mars 1982).

Nous pensons que les actions menées par les ateliers sont à la mesure des actions collectives menées dans le milieu par les groupes locaux et la Coopérative, du moins dans le contexte rural où nous nous situons: ce sont les seules forces collectives organisées et les plus accessibles pour les participants-es.

En ce sens, les alternatives qui se dessineront dans le milieu face au fatalisme et à la résignation offriront un débouché concret au travail réalisé dans les ateliers d'alphabétisation, au niveau de l'action tout au moins. Nous croyons alors qu'une combativité locale reste à développer, en comptant sur une période de temps réaliste, en lien avec l'organisation de la base populaire au niveau régional (Comité Régional des Assistés Sociaux de Lanaudière) et national (Front Commun des Assistés Sociaux du Québec).

A notre avis, à la lumière de notre expérience, les ateliers d'alphabétisation n'ont pas été un moteur de changement, mais une entrée dans un réseau de solidarité, où se retrouve et se regroupe véritablement une base populaire. Nous croyons à l'utilité de lier l'évolution des participants-es à un processus collectif et populaire de changement qu'incarnent la Coopérative et les groupes locaux.

TROISIÈME PARTIE

L'ALPHABÉTISEUR

Nous ne pouvons passer sous silence un élément central de la pratique d'alphabétisation: l'alphabétiseur. En fait, nous voulons "lancer" le débat sur les conditions d'une pratique d'alliance véritable avec les classes populaires, dont les analphabètes.

GÉNÉRALITES SUR L'ALPHABÉTISEUR [1]

Rarement les chercheurs et les alphabétiseurs mettent leur statut, leur fonction et leurs intérêts à l'analyse, qu'il réservent d'ordinaire aux autres catégories sociales. Nous vous proposons donc de nous objectiver et de nous subjectiver. Cet exercice est d'autant plus difficile qu'il est autocritique et se fait ici d'une façon individuelle, donc limité comparativement aux possibilités d'une réflexion collective.

1. Objectiver l'alphabétiseur: son appartenance de classe

Pour limiter un nécessaire exposé scolastique, nous proposons le sommaire suivant d'une analyse sociologique de la réalité sociale. Deux critères vont déterminer la catégorisation des acteurs sociaux dans notre société, soit: le contrôle des moyens de production (usines, commerces, ...) et la fonction politique et/ou idéologique. Ces dimensions de classification nous apparaissent plus rigoureuses qu'un critère comme le revenu par exemple, qui est plutôt à notre point de vue un effet facultatif de la réalité des classes sociales et de ses couches. Ces deux éléments de classification accompagnent une analyse critique de la société qui tient compte des inégalités socio-économiques.

> *L'écart de revenus entre les plus riches et les plus pauvres des Canadiens n'a cessé de grandir depuis 25 ans au point qu'en 1976, cet écart était deux fois et demie plus important qu'en 1951.* 2

---

1 Les propos qui suivent sont tirés (avec quelques modifications) d'un article que nous avons rédigé dans Alphabétisation populaire, fév. 1982, no 6, B-1 (bulletin du Regroupement des Groupes Populaires en Alphabétisation).

2 Michel VASTEL. Le Devoir, 4 avril 1978 (Rapport du Conseil National du Bien-Etre Social).

Classes	Dimensions	
	Contrôle des moyens de production	Fonction politique et/ou idéologique
Bourgeoisie (propriétaires des usines, commerces, ...)	+	+
Nouvelle petite bourgeoisie (travailleurs-euses sociaux-ales, cadres intermédiaires, professionnels-elles, ...)	o	+
Prolétariat (travailleurs de la production, des services, ...)	o	o
Petite bourgeoisie traditionnelle (artisants, producteurs indépendants, ...)	+	o

Ainsi, la bourgeoisie contrôle les usines, exerce une fonction d'organisation et accapare le profit généré par le travail des ouvriers. Elle bénéficie de l'accroissement des inégalités socio-économiques. La petite bourgeoisie salariée, ou nouvelle petite bourgeoisie n'a pas de lien direct avec la production, mais joue un rôle politique et idéologique important. Structurellement, elle doit contribuer à la perpétuation des rapports de domination et d'exploitation. Les travailleurs avec ou sans emploi, où nous retrouvons les analphabètes, produisent la richesse ou en permettent la réalisation (travailleurs des commerces et des banques).

Chaque classe sociale se subdivise en couches, et ne représente pas nécessairement un tout homogène au plan des intérêts, sauf sur le long terme où toute classe sociale tend à subsister. A titre d'exemple, un directeur d'un Service d'Education aux Adultes et un alphabétiseur,

---

1 Gérald DORE. Luttes populaires sur des enjeux de politiques sociales: éléments d'une grille d'évaluation, G.R.A.P., 1977, p. 11

quoique tous deux membres de la nouvelle petite bourgeoisie, n'ont pas toujours les mêmes intrérêts; cependant, en considérant strictement leur appartenance de classe, ils souhaitent tous deux maintenir leurs rôles, fonctions et statuts au sein du développement général de l'éducation des adultes.

A partir de ce sommaire bien insuffisamment, nous l'admettons, nous situons l'alphabétiseur au sein de la nouvelle petite bourgeoisie. L'appartenance de classe est différente de l'origine de classe, et du fait que l'on partage les intérêts d'une autre classe.

L'alphabétiseur a une fonction idéologique indéniable qu'il exerce dans sa pratique même d'alphabétisation. Conscient ou non, il véhicule des attitudes et des valeurs qui traduisent des options et des représentations de la réalité. Cette fonction idéologique est d'autant plus évidente que langage (écrit ou parlé), partie intégrante de la culture au sens large, est l'outil de travail de l'alphabétiseur.

2. L'alphabétiseur face aux idéologies

Dans les faits, les deux classes fondamentales sont la bourgeoisie et le prolétariat. L'alphabétiseur (nouvelle petite bourgeoisie) fait partie d'une classe intermédiaire, mais pas neutre. Au sens fort des idéologies, il n'existe qu' "en tant qu'ensembles à cohérence propre et systématisée relative, l'idéologie bourgeoisie dominante et l'idéologie liée à la classe ouvrière" [1].

---

1 Nicos POULANTZAS. Les classes sociales dans le capitalisme aujourd'hui, Seuil, 1974, p. 295.

L'alphabétiseur (nouvelle petite bourgeoisie) a un espace idéologique qui est un terrain de lutte entre l'idéologie bourgeoisie et l'idéologie ouvrière; il peut quelquefois y ajouter des éléments propres à son appartenance de classe.

L'alphabétiseur ne peut être neutre. Par exemple, face à l'analphabétisme, nous ne pouvons considérer notre analyse comme étanche de tout parti pris. Affirmer une neutralité, une objectivité ou un désintéressement apparents consiste en fait à dissimuler aux autres notre propre option. Au comble de l'aliénation, nous nous camouflerions notre position et nos propres intérêts.

> *De plus, tout ce que nous faisons en affirmant cette neutralité, c'est d'opter en faveur de la domestication que nous nous mettons simplement à déguiser.* 1

Faire de l'alphabétisation n'est pas un acte gratuit, désintéressé, "pour aider" ou "pour conscientiser". L'alphabétiseur a des intérêts et des bénéfices de court terme à faire de l'alphabétisation. Parmi ces derniers, outre les intérêts de long terme, mentionnons le fait d'avoir un travail rémunéré (c'est important en temps de crise), un contrôle relativement grand sur son travail et une certaine capacité d'influence par l'information, conduisant parfois au narcissisme. Aussi, le fait d'être stagiaire par exemple, comporte des intérêts de court terme bien évidents.

---

1 Paulo FREIRE. L'éducation: domestication ou libération, in Perspectives, Revue internationale de l'éducation, UNESCO, vol. II no 2, été 1972, p. 194.

3. Généralités sur l'alphabétiseur d'un point de vue strict d'appartenance de classe

D'un point de vue strict d'appartenance de classe, l'alphabétiseur aurait peu conscience de la conformité de sa perception des choses avec la structure d'exploitation de l'ordre établi, et serait très loin d'une implication active au sein des associations revendiquant la reconnaissance et la promotion des droits des travailleurs avec ou sans emploi, dont les analphabètes.

De ce point de vue l'alphabétiseur qui se conformerait à ses intérêts stricts de classe irait parfois formuler des revendications liées à la question des revenus, se concentrant sur leur redistribution par le biais d'une justice sociale et d'une politique égalitaire de la fiscalité. Bien qu'hostile à la "grosse richesse", il serait attaché au maintien de hiérarchies salariales, insistant sur la nécessité d'une "rationalisation" plus juste. Il se préoccuperait peu du changement en profondeur des rapports sociaux de production.

Ses contestations des rapports politiques pencheraient fortement non pas vers la subversion des rapports, mais vers leur réaménagement par la "participation".

Ayant peur de la prolétarisation par le bas, attiré vers la bourgeoisie par le haut, il aspirerait souvent à la "promotion", à la "carrière", à l' "ascension sociale", à s'approcher de la bourgeoisie par le passage individuel vers le haut.

Enfin, polarisé entre la bourgeoisie et la classe ouvrière, isolé, il aurait une forte tendance à considérer l'Etat comme étant une force neutre en soi, opérant un arbitrage parmi les classes sociales en présence. L'Etat deviendrait un lieu de prédilection pour opérer cette mission "salvatrice" où la rationalité devrait venir à bout des intérêts contradictoires.

Naïveté qui n'aurait d'égal que l'ignorance des longues luttes de la classe ouvrière pour améliorer son sort.

4. L'alphabétiseur renégat de classe

Nous n'avons toujours pas de lien direct ou indirect (secteur commercial et banquier) avec la production et avons un rôle idéologique bien évident. Toutefois, au lieu de promulguer nos intérêts stricts de classe, nous voulons de façon consciente et délibérée promouvoir les intérêts de la classe ouvrière. Toutefois, notre appartenance de classe est toujours la nouvelle petite bourgeoisie.

Nous militons dans une association autonome, où il existe un "vide populaire" peu important. D'autres renégats de classe oeuvrent au sein d'institutions gouvernementales et publiques où les espaces libres sont plutôt minces et le "vide populaire" plutôt grand.

"Nous ne croyons pas, pour notre part, à l'existence, sur un plan général, d'un militantisme volontaire totalement gratuit" [1] de la part de ces personnes, bien qu'elles en tirent beaucoup de "légiti-

1 Denis FORTIN. Le métier d'intellectuel militant... de gauche, Les Editions Autogestionnaires, Québec, 1980, p. 5

mité et de signification par rapport à leur propre existence sociale" [1]. Elles bénéficient de considérations sociales proportionnelles à l'opacité apparente de leurs intérêts et bénéfices de court terme.

Qu'on ne s'y méprenne pas. Nous doutons moins de la légitimité idéologique, discursive et de la pratique des alphabétiseurs renégats de classe que des nouveaux-elles petits-es bourgeois-es respectant strictement leurs intérêts de classe. Nous voulons simplement mettre en lumière le fait que souvent, les inadéquacités pédagogiques sont à relier à notre appartenance de classe et aux habitus qui y sont greffés.

Prenons notre cas. Nous avons commencé cette réflexion par un exposé théorique (sur les classes sociales) et terminerons (très probablement!) par l'analyse de quelques faits. Nous avons procédé de façon déductive. Les analphabètes fonctionnent de façon inductive: ils partent des faits qu'ils observent pour en faire des généralisations; c'est toute l'importance à accorder au "vécu" des gens, duquel ils sont partie prenante.

La distanciation nécessaire à établir face à ce "vécu" pour qu'il devienne objet de connaissance, doit se réaliser dans trois opérations (non-successives nécessairement) selon nous: une connaissance pratique de la réalité populaire, une capacité de faire émerger ce "vécu" et une habileté à le représenter de façon simple et organisée. Pour l'alphabétiseur, ces exercices ne sont pas sans poser certains problèmes. Habitué qu'il est de discourir sur des nuances, sensible à l'intellectualisme cartésien qui doit lui donner les réponses qu'il cherche, et craintif lui-

1 Ibid, p. 3

même de parler de son propre vécu, il fait face à un défi culturel qui est susceptible de remettre en question ce qui précisément justifie sa fonction.

5. Quelques faits...

L'alphabétiseur (nouvelle petite bourgeoisie) a généralement en tête le plan d'une démarche, un programme, des objectifs plus ou moins opérationneles, des activités pédagogiques, etc. Tenus par le rationnel de son intervention, l'alphabétiseur en oublie l'importance d'explorer la dimension culturelle des analphabétes avec eux. (Nous rapportons ici un court échange que nous avons eu au tout début des ateliers.)

-C'est ça. Aujourd'hui c'est relax un petit peu.
-Ah! Ca va me faire du bien, moi.
-C'est ça, on va se relaxer en même temps. Les journées sont longues. Ca fait que, c'est qui qui commence pour présenter l'autre?
-(troisième personne) Bon ben, m'a commencé, moé, y a rien là.

L'exemple est peut-être caricatural. Tenus par l'importance de réaliser l'activité, nous avons "oublié" d'échanger un peu plus avec la participante sur ses propos. Connaissant maintenant cette personne, nous savons l'importance qu'aurait eu sa contribution si un échange plus approfondi sur les raisons pour lesquelles "ça allait lui faire du bien" avait eu lieu.

Il nous a été donné l'occasion de participer à une session du Regroupement des Organisateurs Communautaires du Québec. Lors de cette session, il se trouvait des assistés sociaux qui ont livré, au terme d'une

activité pédagogique, leurs perceptions (appuyés d'exemples) d'eux-mêmes et des intervenants au sein des groupes populaires.

Perception de la classe ouvrière

d'elle-même	de la nouvelle petite bourgeoisie (intervenants-es au sein des groupes populaires)
-croyants-es	-lit beaucoup
-lit peu	-sont professeurs
-aime le concret	-ont des grands mots
-fait confiance	-froids, distants
-n'a pas confiance en soi	-sont au-dessus du monde, pas avec
-travailleur	-font des voyages, ont des vacances
-échange des services	-peuvent payer des garderies privées
-croit en la religion, l'horoscope, la loto, les cartes	-ne sait pas fêter
-aime jouer, fêter, conter des histoires	-beaucoup de biens matériels (autos, maisons, lave-vaisselle)
-chaleureux, accueillants	-veulent bien paraître
-habileté manuelle	-pour aller chez eux, ça prend un rendez-vous
-pas compliqués-es, simples	-ont-ils-elles des amis-es? on ne le sait pas
-disponible, vrai, généreux	-écoute du classique
-ont peur de déranger	-ne sont pas à l'écoute
-on sent plus que ce qu'on dit	-sont compliqués
-créateur	-donne l'image d'être supérieur
-se sent coupable	
-fierté	
-a une image négative de soi	

Aussi, lors d'un récent colloque régional sur l'action communautaire tenu à Joliette, des assistés sociaux ont servi de ressource à des intervenants. Alors que ces derniers mentionnaient leurs valeurs fondées sur l'autogestion, la coopération et la prise en charge, les personnes-ressources ont mentionné que parfois (elles ne veulent pas être méchantes ont-elles souligné) les intervenants parlent à leur place, décident pour elles, reprennent ce qu'elles disent en d'autres mots et se font confier trop de tâches...

Nous avons entendu le témoignage d'une personne assistée sociale qui parlait d'intervenants au "linge déchiré", aux "cheveux sales", qui "sentaient fort". L'apparence de "contre-culture" de ces intervenants, qui voulaient en fait signifier leur dégagement à l'égard des jugements portés sur l'image vestimentaire, avait un effet non souhaité: "c'est nous manquer de respect".

Tenter d'enlever du vocabulaire des analphabètes le mot "professeur"à l' "intérieur" d'un atelier est une chose; empêcher le phénomène de se répéter lorsqu'un-e participant-e aux ateliers parle à l' "extérieur" de son "professeur" ou de sa "maîtresse" qui est bien gentil-le en est une autre. La pratique en alphabétisation peut tendre à s'établir sur la base d'un rapport d'échange inégal, et faire des alphabétiseurs des petits gestionnaires locaux. Le plus alarmant est que cette relation reproduit des rapports de domination et d'aliénation dont les analphabètes sont déjà la cible au sein de la société.

On peut nier son appartenance de classe par toutes sortes de rationalisations (origine de classe, revenu ou défense des intérêts d'une autre classe). Pourtant, en se disant de la classe ouvrière ou "hors classe", plus rien n'empêche un-e petit-e bourgeois-e de prendre le contrôle de l'association qui continue alors à échapper au véritable contrôle populaire. Le défi est d'établir une "démocratie du pouvoir" et non un "pouvoir du savoir".

6. Une contradiction pas toujours facile

Les nouveaux petits bourgeois qui oeuvrent de près ou de loin en alphabétisation et qui s'alignent plus ou moins consciemment sur la bourgeoisie, ont une cohérence quasi parfaite: ils haïssent les groupes populaires par méconnaissance, négligent la culture populaire par leur isolement de privilégiés économiques, et "paternalisent" les analphabètes qui justifient leur emploi. Ils ont des intérêts carriéristes face à l'alphabétisation.

L'alphabétiseur renégat de classe a ce désir de s'allier aux analphabètes et à la classe ouvrière en général, pour promouvoir le droit véritable à l'éducation populaire, dont l'alphabétisation. Mais, dans sa tâche, sa détermination structurelle de classe le situe en pleine contradiction: il existe une certaine incompatibilité culturelle entre ses moyens et les caractères propres qui marquent l'identité des classes populaires.

> *L'apparente apathie de ces dernières comporte dès lors un fondement objectif bien réel soit, une différence très profonde qui, au niveau de l'univers sociologique global, les sépare de la petite bourgeoisie intellectuelle, en outre.* 1

Rien n'indique qu'un formateur non-professionnel puisse échapper à cette contradiction. Le bénévole peut aussi être identifié à l'autorité. Car faut-il le rappeler, l'appartenance de classe ne réfère pas à la formation, au revenu ou à la bonne volonté, mais bien au rôle politique et-ou idéologique et au lien qu'a un individu avec la production dans le

---

1 Denis FORTIN et Marc ROLAND. op. cit., p. 20

procès même du travail d'alphabétisation. Sans un changement profond des rapports sociaux actuels, nos propos ne doivent donc pas servir à justifier l'utilisation d'alphabétiseurs sous-payés, plus ou moins obligés de faire les frais de priorités budgétaires allant dans le sens d'une inégalité accrue des ressources publiques entre la bourgeoisie et la classe ouvrière.

Une véritable alliance présuppose selon nous la reconnaissance chez la nouvelle petite bourgeoisie et la classe ouvrière d'un intérêt commun à long terme, et un égal bénéfice à dépasser les contradictions actuelles pour en arriver à des rapports sociaux égalitaires et démocratiques larges, que nous désignons sous le vocable "socialisme" (non-dégénéré). Utopie, collective certes, bien différente des utopies nombrilistes (matérielles, psychologiques, ...).

A cet égard, une cohérence entre le discours et la pratique de l'alphabétiseur doit se manifester: un véritable parti pris pour les analphabètes doit nécessairement conduire à des implications sociales plus profondes et critiques.

VERS UNE PRATIQUE D'ALLIANCE...

Nous avons fait état au début de cette partie des problèmes que peut poser notre appartenance de classe. Loin de nous la prétention de pouvoir formuler tout ce qui doit être envisagé pour aménager ces contradictions et ces tensions dans le sens d'une véritable prise en charge des analphabètes par eux-mêmes, nous voulons illustrer, avec nos capacités et nos limites, l'alphabétiseur idéal.

Nous pensons tout d'abord que cette personne doit avoir une vision de la réalité en terme de lutte de classes. Elle est donc en mesure de comprendre les rouages de l'exploitation dont sont victimes les analphabètes et la classe ouvrière en général, et les possibilités de transformation de ces mécanismes. Cette vision de la réalité nourrit un projet de société et une critique des implications politiques de sa pratique.

On comprend aisément qu'un ressourcement permanent est de première nécessité.

Il faut aussi se solidariser avec le groupe, de façon inconditionnelle, de prendre soin de créer une solide relation de confiance. C'est, à notre avis, une condition essentielle de la bonne marche d'une pédagogie de prise en charge. Il faut donc être à l'écoute, ouvert-e, simple et ne pas se censurer.

Dans ce qui marque les différences culturelles, le langage est sans doute ce qui est le plus évident. Le langage couvre bien sûr des

réalités multiples: la pensée, l'expression, le vocabulaire, etc. Etant limité pour en traiter tous les aspects, nous allons insister sur quelques éléments.

Ainsi, dans le choix des thèmes, le problème n'est pas tellement de les choisir sous un vocable large (exemple: le travail, l'inflation,...) mais beaucoup plus dans ce qu'ils ont de particulier à la population avec laquelle on intervient. C'est toute l'importance du libellé du thème. Ainsi, au lieu d'intituler le thème "La publicité", il aurait mieux valu écrire "Celle qui se prend en douceur".

Aussi, dans l'utilisation des figures de style, il nous semble que nous devons réaliser l'apprentissage des métaphores et des comparaisons. Elles sont extrêmement abondantes et semblent un trait culturel particulier des Québecois-es [1]. Les exemples abondent:

-"être chaud-e";

-"faire simple";

-"c'est comme..."; "c'est comme si..." .

Enfin, un effort de connaissance de la réalité populaire doit être fait pour non plus référer à des concepts, mais à des réalités vécues. Souvent, ces faits sont merveilleusement parlants. Par exemple, personnifier la richesse en parlant de X..., qui fait partie de l'élite locale.

---

1 *On a souvent souligné que les Québécois sont des conteurs. La langue québécoise elle-même est riche et métaphorique. Ceux qui la parlent inventent des mots, des néologismes, des images, parfois imprévisibles.* Hervé FISCHER. "L'identité imaginaire des québécois"(5), La Presse, 13 mai 1982.

Parmi les représentations et attitudes des analphabètes, il en existe qui sont plutôt teintées de l'idéologie dominante, d'autres de l'idéologie populaire. Dans le premier cas, il conviendra de les questionner; dans le second, de les soutenir et de les valoriser (on peut appeler ça une déculpabilisation face à l'écart de la norme sociale).

C'est un nouveau matériel qui s'ajoute au contenu plus formel des ateliers et qui est davantage spontané. Il est produit sous nos yeux, au cours des ateliers. Voici une typologie (incomplète) de "lieux communs" et interventions possibles.

Culture dominante	Culture populaire
"faut pas se plaindre" (oui il faut se plaindre);	rires et farces (posséder un bon sens de l'humour et un bon répertoire);
"Yvan, j'peux-tu me prendre un autre café?" (ce n'est pas moi le boss);	habileté manuelle: "J'ai fait ça avec ..." (souligner l'originalité et la créativité);
"il ne faut pas se mêler des affaires des autres" (c'est important de s'entraider);	aime les fêtes (assister aux soirées dansantes);
"ça prend quelqu'un qui connaît ça" (vous avez des idées, une expérience de vie);	on ne dit pas qu'on n'a pas 25¢ pour le café (être conscient-e que les assistés sociaux n'ont plus d'argent à la fin du mois et offrir le café);
"Yvan, tu t'es trompé là!" (ben oui, tout le monde se trompe, moi plus souvent qu'à mon tour).	"ma mère faisait ça pour soigner la grippe" (je ne savais pas ce truc: je vais l'essayer).

Il faut rendre les participants-es responsables, éviter de "faire à la place de". Dans les discussions autour des thèmes, ce n'est pas à nous de soutenir des contre-arguments dans un débat, d'autant plus

si les positions sont très différenciées. On pourrait alors faire renaître le réflexe de s'en remettre de nouveau à des experts et de jouer le-la paternaliste-maternaliste. En fait, la mise en situation doit être suffisamment adéquate pour permettre l'expression critique. Sinon, il faut repenser son matériel.

Aussi, nous ne pouvons passer sous silence l'aspect religieux qui est une dimension importante de la culture populaire. Il convient, nous croyons, d'en souligner les valeurs fondamentales, au-delà de ses aspects traditionnels, institutionnels et mythiques: la justice, l'égalité et la solidarité. La religion, si on veut bien y voir autre chose qu'un piège fataliste, peut devenir un élément de réflexion et de sensibilisation aux valeurs collectives. Nous rejoignons ici la nécessité d'un cheminement de conscience par niveaux successifs.

Enfin, il ne faut pas se culpabiliser de son appartenance de classe. Il faut plutôt s'interroger sur les modalités de partage de ses connaissances et leurs implications sur la prise en charge par les gens de leurs propres conditions de vie.

CONCLUSION

Un indice précieux de satisfaction est la présence des participants-es aux ateliers. Comme l'indiquait l'une d'elles dans son évaluation écrite:

> *Si j'auraie pas aimer mes cours de l'alphabétisation, j'aurais rester chez nous. Comme j'ai aimer cela j'ai retourner.*

A ce titre, nous comptons en moyenne deux abandons par atelier.

Nous livrons maintenant les faits saillants des évaluations d'étape (décembre 1981) et finale (avril 1982) rédigées par les participants-es. Etant donné la similitude des propos des deux évaluations, nous allons les considérer conjointement. Les propos des participants-es sont livrés sans correction des textes.

De façon unanime, les participants-es considèrent qu'ils-elles ont appris beaucoup.

> *On a aprie beaucoup. Maintenant on peut écrire sans trop de faute, et compter sans trop de déffi-culté.*

> *Et ma'ntenant Je suis capabe de faire des lettres sans fote Je suis capable de faire des composition.*

> *Quand je suis contente de me voir que écrie des mots seul parce que j'aivais de la défuqueté à écrire. Je suis bien contente.*

> *J'ai bien apris a écrire a compté à lire et on a aprix a faire des cheques une lettre et non verbe et nos arethmétiques des compositions faire de la recherche dans le dictionnaire.*

Les participants-es ont aussi formulé des commentaires sur les discussions autour des thèmes, bien que ceux-ci soient moins nombreux que les premiers.

C'est de se rencontrer deux soirts par semaine et partager ensembles nos idées et de pouvoir s'aider.

La rencontre du groupe tout en apprenent. on discutais de différant sujets. entre nous et les professeurs.

Comme je me trouve heureuse d'avoir appris et aussi nous avons appris beaucoup de choses nouvelles qui a été pour nous enrichisent.

Maintenant: jai l air moins idiote quant Le monde me pose des question à certain sujet parce que avec vous l autre je n'ai appris pas mal sur les loi etc etc

Aussi, plusieurs commentaires ont trait à différentes caractéristiques des ateliers.

J'ai aimé travailler en équipe. Les professeurs qui savaient rire au bon moment pour nous détendre.

J'étai perdu je ne savais pas à qui parler et qui répondrais à mes question sans faire rire de moi

...et faire notre évaluation chacun notre tour ça nous aide beaucoup à exprime devant les autres ca nous dégel

Mon mauvais souvenir des cour Quand nous donne un composition que je ne puis pas écrie parce que ces des choses qui se par dans bien des chose comme le gouvernemant logement et la publicité et le chamage. etc.

Enfin, à quelques reprises, on mentionne ce désir d'apprendre davantage.

> *Si c'était possible d'avoir des cours comment une personnes s'implique dans un group et ses tâches pour mieux connaitre et aider à comprendre (...) on peut comme vous faites dans ce moment mes avec plus de gens qui aide à la C.S.M.L. et les groupes*

> *Félicitation à tous les deux animateur j'espère vous revoir un jour, et qu'il reviennes nous montré l'alphabétisation, à L'enprochain Si Dieu le veut.*

A ces derniers propos, nous avons souligné que c'était plutôt à l'Equipe d'Education Populaire de la Coopérative de décider de l'an prochain...

Nous pensons que la pratique actuelle d'alphabétisation doit être soutenue dans ses forces et stimulée dans de nouvelles pistes de recherche.

Parmi les points forts, nous pensons que la poursuite de deux niveaux d'apprentissage (syllabique et grammatical) est valable dans le cadre des groupes hétérogènes. Il faut aussi retenir, à notre avis, la démarche d'apprentissage et de réflexion sur les thèmes, et la parfaire à la lumière des commentaires d'autres alphabétiseurs.

Egalement, nous souhaitons que la réflexion critique sur les rapports inégalitaires entre alphabétiseur et participants-es se poursuive.

En ce sens, il y aurait lieu de pousser la connaissance de la

réalité populaire, et ce dans l'optique d'un choix judicieux des thèmes et de leur libellé. Dans cette perspective, les mises en situation devraient être claires, de sorte qu'il soit possible de faire des liens logiques entre les faits contradictoires, accompagnées d'un questionnement adéquat.

Avec l'amélioration du matériel, une démarche de réflexion avec les participants-es pourrait être plus délibérément progressive, en favorisant dans un premier temps l'expression pré-critique, puis l'expression critique.

Aussi, vouloir intégrer le plus de participants-es possibles aux groupes locaux et à la Coopérative, en étant conscient-e du rôle fondamental des membres de la Coopérative présents-es aux ateliers, est souhaitable.

Dans cette optique, nous souhaitons ardemment le développement de la vivacité et de la combativité des membres de la Coopérative et des groupes locaux. L'impact des ateliers d'alphabétisation n'en serait que plus grand.

BIBLIOGRAPHIE

COMEAU, Yvan et LAVALLEE, Claude. Alphabétisation populaire en milieu rural: un cas type, Coopérative de Services Multiples de Lanaudière, Ste-Julienne, juin 1981, 81 p.

DORE, Gérald. Pour faire le bilan de nos luttes: étude de l'impact, G.R.A.P., cahier 3, Québec, 1981, 29 p.

DORE, Gérald. Luttes populaires sur des enjeux de politiques sociales: éléments d'une grille d'évaluation, G.R.A.P., Université Laval, 1977, 26 p.

DORE, Gérald et MAYER, Robert. L'idéologie du réaménagement urbain à Québec. Une ville à vendre, EZOP-Québec, cahier 4, Québec, 1972, 378 p.

DUMONT, Fernand. Les idéologies, P.U.F., Paris, 1974, 181 p.

D'UNRUG, Marie-Christine. Analyse de contenu et acte de parole, Ed. Jean-Pierre Delage, Paris, 1974, 270 p.

FORTIN, Denis. Le métier d'intellectuel militant... de gauche, Ed. Autogestionnaires, Québec, 1980, 18 p.

FORTIN, Denis et ROLAND, Marc. Mobilisation, conscientisation et direction politique, G.R.A.P., Ed. Autogestionnaires, Québec, 1980, 23 p.

FORTIN, Denis et ROLAND, Marc. Conditions... d'une stratégie de développement et de lutte, G.R.A.P., Ed. Autogestionnaires, Québec, 1980, 19 p.

FREIRE, Paulo. L'éducation: pratique de la liberté, Ed. du Cerf, 1978, 154 p.

FREIRE, Paulo. Pédagogie des opprimés, Maspero, 1974, 200 p.

FREIRE, Paulo. L'éducation: domestication ou libération, in Perspectives, Revue internationale de l'éducation, UNESCO, vol. II no. 2, été 1972, 10 p.

HARNECKER, Martha. Les concepts élémentaires du matérialisme historique, Ed. Contradictions, Bruxelles, 1974, 258 p.

HARNOIS, Luce, LANGLOIS, Lucie, BOLDUC, Colette, MARCOTTE, Ginette et COMTOIS, Lucien. L'habitation en milieu rural: derrière le pittoresque, Coopérative de Services Multiples de Lanaudière, (en voie d'impression).

HAUTECOEUR, Jean-Paul. Analphabétisme et alphabétisation au Québec, D.G.E.A., Québec, 1978, 166 p.

HUMBERT, Colette. Conscientisation, INODEP, Paris, 1976, 166 p.

ICEA. Pour une démocratisation de l'éducation des adultes, Ed. Coop. Albert St-Martin, Laval, 1981, 60 p.

LAPERRIERE, Micheline et WAGNER, Serge. L'alphabétisation à repenser, Carrefour d'Education Populaire de Pointe St-Charles, Montréal, 1980, 322 p.

MOREUX, Colette. La conviction idéologique, Les Presses de l'Université du Québec, Montréal, 1978, 126 p.

MUCCHIELLI, Roger. L'analyse de contenu des documents et des communications, Séminaires de Roger Mucchielli, Ed. E.S.F., Paris, 1979, 133 p.

POULANTZAS, Nicos. Les classes sociales dans le capitalisme aujourd'hui, Seuil, 1974, 315 p.

REGROUPEMENT DES GROUPES POPULAIRES EN ALPHABÉTISATION. L'alphabétisation au Québec: situations et recommandations, Mémoire présenté à la C.E.F.A., Montréal, juin 1981, 90 p.

ROCHER, Guy. Talcott Parsons et la sociologie américaine, Paris, 1972, 238 p.

ANNEXE I

LA GRAMMAIRE

GRAMMAIRE

À l'usage des participants
et participantes des ateliers
d'alphabétisation 1981-82.
Ce sont eux et elles qui en
ont composé les textes.

COOPERATIVE DE SERVICES MULTIPLES
DE LANAUDIERE

1462, rue Ste-Julienne, Ste-Julienne, Qué, J0K 2T0
(514) 831-3333

LA PUBLICITÉ

La publicité profite surtout aux compagnies. C'est nous qui payons la publicité. Ça nous incite à acheter plus. La télévision fait de la publicité pour vendre davantage.

pro *pri*

_ _ _ F I T E
_ _ _ D U C T E U R
_ _ _ V I S I O N
P R O _ _ _ É T A I R E
_ _ _ F I T S
E N T R E _ _ _ S E

ci *ce*

P U B L I _ _ T É
A C _ _ D E N T
C O M M E R _ _
S E R V I _ _
P L A _ _

D I F F É R E N _ _
P A R _ _ Q U E

LES GROS PRIX

Ces personnes sont les propriétaires, des gros producteurs comme les gens de la bourse. Ils ont fait une entente pour monter les prix dans tous leurs commerces et magasins. Ils ont mis le prix de $ 2.59

en changeant le nom de la marchandise. Non, les prix ne sont pas toujours justes.

teur

P R O D U C _ _ _ _

_ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _

in

_ _ T É R Ê T

_ _ _ _ _ _ _ _ _

_ _ _ _ _

_ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _

LA COOPÉRATION

La différence avec la coopérative c'est que ce n'est pas un patron qui mène et ce n'est pas pour faire des profits. C'est aussi s'entraider et essayer de trouver des solutions ensemble et ça nous appartient à nous les membres. Tandis qu'une entreprise privée ça appartient à des actionnaires ou bien à une seule personne. Ce sont eux qui font de l'argent et ils en profitent à nos dépends, malheureusement.

tion

C O O P É R A _ _ _

eu

H _ _ R E

- - - - - - - - - - - - -

- - - - - - - - - - -

ou

P R _ _ V E R

- - - - - - - - - - - - - - -

- - - - - - - -

oi

D R _ _ T S

- - - -

- - -

- - - - -

- - - -

- - - - - - - - -

- - - - - - - - -

- - - - - - - -

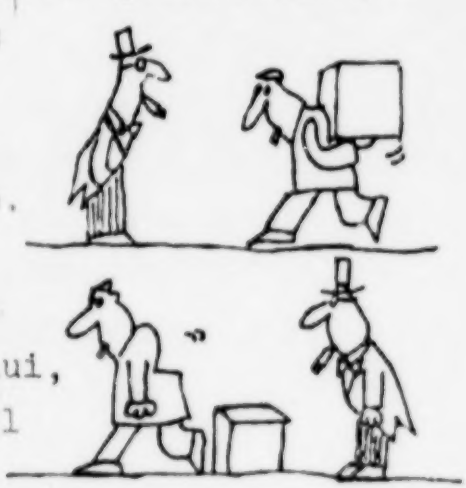
- - - -

- - - - - - - - -

- - - - - - - - - -

DANGER: LE TRAVAIL PEUT ÊTRE DOMMAGEABLE

Moi, je connais un homme dans la quarantaine. Son métier était couvreur sur des toits de maison. Une journée en travaillant il a tombé en bas du toit et il s'est cassé la colonne. Depuis cet accident, il ne peut plus travailler. Il a été hospitalisé plusieurs mois. Aujourd'hui, il vit avec l'assurance du travail et aussi un peu d'aide sociale.



ca

M É D I _ _ M E N T

_ _ _ _ _

_ _ _ _ _ _ _

ça

R I N _ _ G E

_ _ _ _ _ _ _ _ _ _

ti

E N S _ _ T E

_ _ _ _

_ _ _ _ _

ph

_ _ R A S E

_ _ _ _ _ _ _ _ _ _

_ _ _ _ _

QUEL EST NOTRE AVENIR?

Au Québec, je trouve que l'avenir est bien sombre. Si ça continue nous allons avoir beaucoup de misère. Je me demande bien qu'est-ce qui va arriver. Je suis sûre que nous allons avoir beaucoup de misère à nous en sortir si ça continue. Les gouvernements ne font pas grand chose pour venir en aide aux personnes qui en ont vraiment besoin.

Moi je pense que les gouvernements devraient faire leur possible pour donner de l'ouvrage à tout le monde et faire baisser les prix sur la nourriture, les vêtements et l'électricité. Au lieu d'ouvrir des casinos le gouvernement devrait faire bâtir des usines pour faire travailler les jeunes.

ail

M _ _ _
_ _ _ _
_ _ _ _ _ _ _ _ _
_ _ _ _ _ _ _ _

ain

C E R T _ _ _
_ _ _ _
_ _ _ _

ein

R _ _ _
_ _ _ _ _ _ _ _ _
_ _ _ _ _ _ _ _ _

ail

T R A V _ _ _
_ _ _ _
_ _ _ _ _ _ _ _ _

eil

P A R _ _ _
_ _ _ _ _ _
_ _ _ _ _ _ _ _

LES VACANCES

Pour avoir des vacances il faut que je travaille régulièrement. J'aimerais faire d'autres vacances selon le moyen de vivre. Je ne peux y aller en vacances cette année parce que je n'ai aucun sou à ma disposition.

Voici le tableau du barême d'aide sociale pour l'année 1982 (augmentation 8%): *inflation 12 %*

ADULTES	ENFANTS À CHARGE	PRESTATIONS D'AIDE SOCIALE
1	0	357.$
1	1	488.$
1	2	526.$
1	3	526.$
1	4	526.$
2	0	568.$
2	1	615.$
2	2	651.$
2	3	651.$
2	4	651.$

Comment est-ce possible d'avoir des vacances ?

ge

M É L A N _ _

- - - - - -

- - - - - - - -

gen

_ _ _ D R E

- - - - - - - -

- - - - - -

ga

O R _ _ N I S E R

- - - - - - -

- - - - - -

gue

L O N _ _ _

- - - - - - -

ss

P A _ _ É

- - - - -

- - - - -

- - - - - - -

s

P L A I _ I R

- - - - - -

- - - - -

ai

V R _ _

- - - - - - - - -

- - - - - - -

et (è)

R O B I N _ _

- - - - - - -

- - - - - - -

GAGNER ENSEMBLE

Pourquoi c'est important de se regrouper ?
C'est important pour connaître les lois et les pouvoirs que nous avons en étant en groupe, car plus de monde plus d'idées sur le travail, les services sociaux, les médicaments, les choses que l'on connaît pas. Ça nous donne le moyen de communiquer et connaître davantage.

COOPERATIVE DE SERVICES MULTIPLES DE LANAUDIERE

y (ii)	y (i)	oin
M O _ E N	P _ J A M A	B E S _ _ _
- - - - -	- - - - - - -	- - - - -
- - - - -	- - - - - - - -	- - - - -

gn	ch
C O M P A _ _ I E	_ _ O S E
- - - - - - - - -	- - - - - -
- - - - -	- - - - - -
	- - - - - -

C'est important de se regrouper pour mieux s'aider à connaître nos droits et se défendre contre les usines auprès du Ministère du Travail. La majorité fait la force. Plus que les gens comprennent et se réunissent, il y aura une plus grande chance de gagner notre but envers la justice. Les droits des travailleurs seront reconnus avec le syndicat et le contrat collectif.

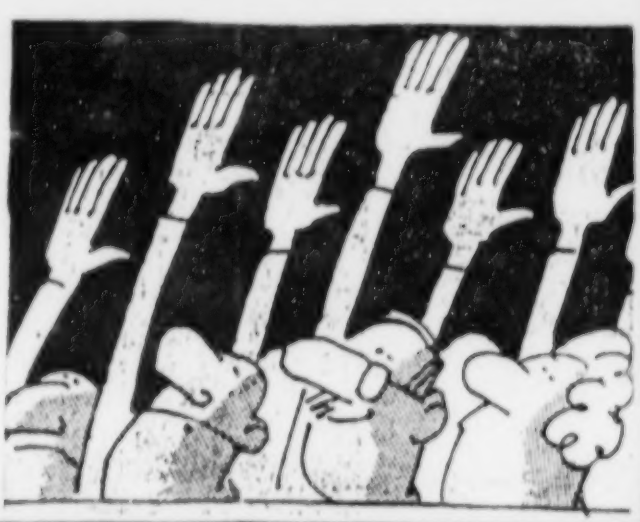
qu

_ _ A T R E

- - - - - -

- - - - -

- - - - - - - -



euil

F _ _ _ _ L E

_ _ _ _ _ _ _

_ _ _ _ _ _ _ _ _ _

ouil

R _ _ _ _ L E

_ _ _ _ _ _ _

_ _ _ _ _ _ _

ien

B _ _ _ T Ô T

_ _ _ _ _ _ _ _ _ _

_ _ _ _

ieu

V _ _ _ X

_ _ _ _ _

_ _ _ _

ÇA SA

On écrit "sa" quand on peut mettre "ma" ou "ta" à la place. Si on ne peut pas le mettre on écrit "ça".

Exemple: La Coopérative, **ça** nous appartient à nous les membres.

On ne peut dire "ta" nous appartient. Alors on l'écrit avec un **ç** .

Elle a seulement **sa** pension pour vivre.
(ma-ta)

Ici on peut mettre "ma" ou "ta" pension, alors on l'écrit avec un **s** .

* ———————— *

C'EST SES

C'est = cela est

Si on ne peut pas mettre **cela est** on écrit **ses** .

Exemple: C'est important de se regrouper pour faire reconnaître **ses** droits.

Ici on ne peut pas dire "cela est" droits, alors on écrit **ses** .

Choses que l'on peut compter

pas de **S** (singulier)

avec un **S** (pluriel)

Singulier (pas de **S**)

au... au Gouvernement
un, une... une participante
le, la, l'... le texte, l'enfant
mon, ton, son.... mon patron
ma, ta, sa... sa famille
leur... leur logement
pas de... pas de trouble
aucun... aucune personne

Pluriel (avec un **S**)

les... les participants
des... des profits
de, d' ... coop de services, douzaine d'oeufs
aux... aux dépends de nous
mes, tes, ses... tes travaux
nos, vos, leurs... leurs droits
plusieurs... plusieurs questions

CE / C'

ce qui
ce que
ce qu'il

Devant le verbe être: **CE / C'**

c'est
ce sont
c'était
ce sera
ce n'est pas
ce fut

Exemple: La différence avec la coopérative **c'est** que **ce** n'**est** pas un patron qui mène.

SE / S'

Devant les autres verbes: **SE** **S'**

se décourager
se faire entendre
se respecter
se retrouver
etc.

Il faut **se** regrouper.

ON

On le voit souvent au début d'une phrase. Ca veut dire "le monde".

Exemple: **On** (le monde) ne veut pas de nucléaire.

ONT

: verbe "avoir" au pluriel

On peut remplacer par **a** .

Ils **ont** (a) appris beaucoup.

Les banques **ont** (a) fait beaucoup de profits.

SON

veut dire que ça appartient à quelqu'un.

Exemple: **Son** usine pollue l'air.
Rester dans une ville diminue **son** espérance de vie.

SONT

verbe "être" au pluriel.

On peut remplacer sont par est.(parce que sont pluriel de est).

Exemple: Les industries **sont** les grands pollueurs.

* ———————— *

L'

Quand le mot commence par une voyelle (a-e-i-o-u-y) ou un h, le ou la devient **l'** .

Exemple: un autobus: **l'**autobus
un horoscope: **l'** horoscope
une épaule: **l'**épaule

* ———————— *

La finition des mots:

grand	grande	gros	produit
rond	ronde	gris	lourd
petit		long	

En trouvant le féminin, on trouve en même temps la dernière lettre du mot au masculin.

É ou ER à la fin des verbes.

On utilise BÂTI et BÂTIR pour s'aider à les choisir.

Si on peut mettre BATI, on laisse le verbe avec **É**.
Si on peut mettre BATIR, on écrit **ER**.

Exemple: J'ai arrêt**é** de travaill**er**.
bâti bâtir

* _____ *

À

Exemple: Je m'en vais **à** la manufacture, **à** quatre heures, **à** pied **à** cause que le gaz coûte trop cher.

Je m'en vais
OÙ? **à** la manufacture
QUAND? **à** quatre heures
COMMENT? **à** pied
POURQUOI? **à** cause du gaz qui coûte trop cher.

Autre exemple: J'exige de l'emploi au gouvernement parce que j'ai droit **à** du travail.

J'exige À QUI? au gouvernement.
j'ai droit À QUOI? **à** du travail.

A

Pour les autres cas. C'est le verbe avoir.

Exemple: Il y **a** une crise économique.
L'usine **a** fermé ses portes.

FINITIONS DES VERBES:

en ER : chômer, payer, se regroupe, demander, mener penser, manger, avancer, etc.

(au présent) Je pens**e**
Tu pens**es**
Lucie, Il, elle, on, ça pens**e**
Nous pens**ons**
Vous pens**ez**
Les femmes, ils, elles, pens**ent**

en IR : finir, agir, aboutir, se réunir, choisir, réfléchir, saisir, etc.

(au présent) Je fin**is**
Tu fin**is**
Paul, il, elle, on, ça fin**it**
Nous fin**issons**
Vous fin**issez**
Les hommes, ils, elles, fin**issent**

(imparfait) Je prenais
Tu prenais
On, il, elle prenait
Nous prenions
Vous preniez
Ils, elles prenaient

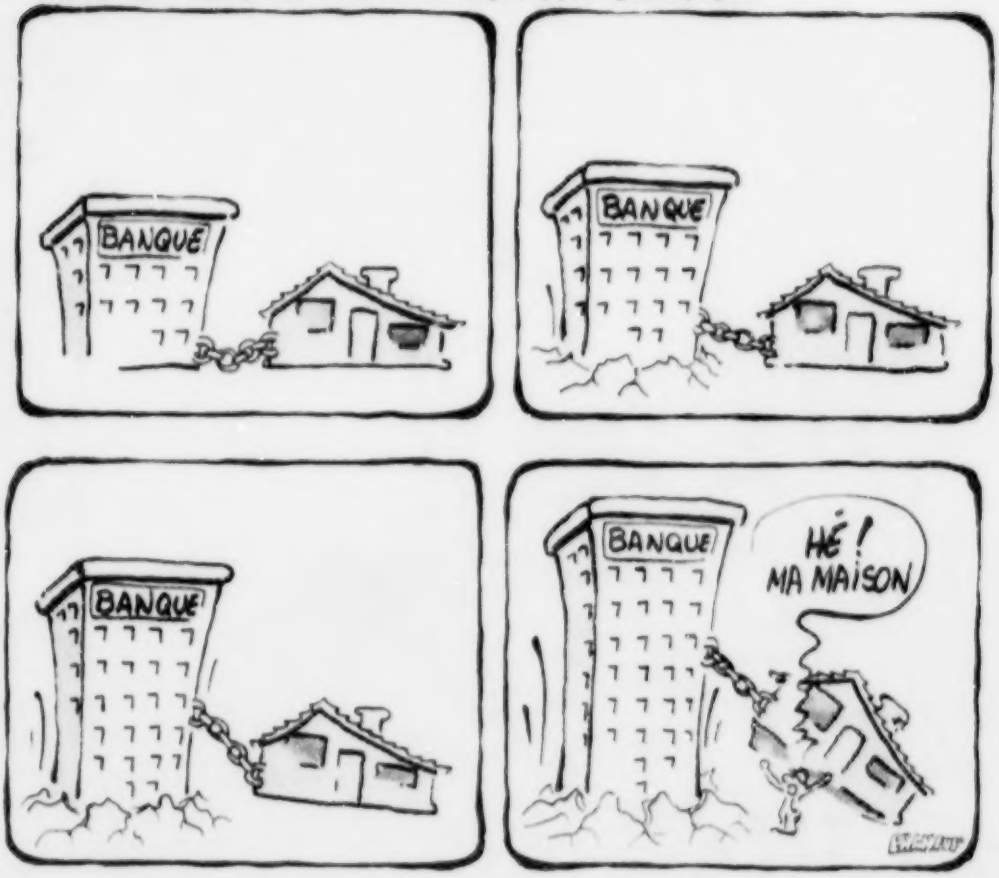
ANNEXE II

MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE PERMETTANT UNE EXPRESSION CRITIQUE

(QUELQUES EXEMPLES)

DURANT LES TROIS PREMIERS MOIS DE 1981 :

61% DE PLUS DE PROFITS POUR LES BANQUES !



- Pourquoi des personnes perdent leur maison ?
- Quelle catégorie de personnes perdent leur maison ?
- Qui est responsable de la situation ?
- Quoi faire pour régler le problème ?

La publicité

1. A qui profite la publicité?
2. Qui paie pour la publicité?
3. Est-ce que la publicité nous influence? Comment?
4. Pour quoi la télévision fait de la publicité?
5. Que pensez-vous de la publicité?

pu

bli

ci

té

-pa-	-pe-	-i-	-i-	-o-	-u-
patron	poupe	piastre	papier	[illegible]	[illegible]
capable	petit	ouvrir	population	[illegible]	[illegible]
coupable	trouve	papier	apporte	pure	

-bla-	-ble-	-bli-	-blo-	-blâ-	-blu-
blague	bible	bibliothèque	bloc	blâme	blé
blâme		établi			
blouse					

-ci-	-cu-	-cu-	-cô-
ici	ce cheval	cercle	côte
ciment	celui	cultivateur	
cigarette	est-ce que		
raccourci			

-to-	-te-	-ti-	-to-	-tu-	-tu-
taverne	tête	utile	tôle	tuyau	côté
tapis	matelas	tirer	total	tuile	portes
résultat	reste	petite			télévision

Il y a une bouteille.

Il y a une caisse.

Il y a .....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Il y a des bouteilles.

Il y a plusieurs caisses.

Il y a .....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

TRAVAIL A LA MAISON

CHOISIR LA BONNE SYLLABLE POUR COMPLÉTER LE MOT

PA - PE - PI - PO - PU - PÉ

__ __ CHE

__ __ PULAIRE

GROU __ __

SOU__ __

COU__ __ BLE

COM __ __ TE

RÂ __ __

__ __ DALE

BLÂ - BLE- BLI- BLO - BLÊ - BLÉ -

BI __ __ __

__ __ __C

B __ É

ÉTA__ __ __

BI __ __ __ OTHÈQUE

__ __ __ SÉ

CI -CE - CÉ - CÈ

__ __ DRE

__ __ LIBATAIRE

__ __ LUI

I __ __

__ __ GARETTE

EST- __ __ -QUE

__ __ RÉALE

TA - TE - TI - TO- TU -TÉ

CÔ __ __

__ __ BE

PE __ __ TE

MA __ __ LAS

__ __ LÉVISION

__ __ TAL

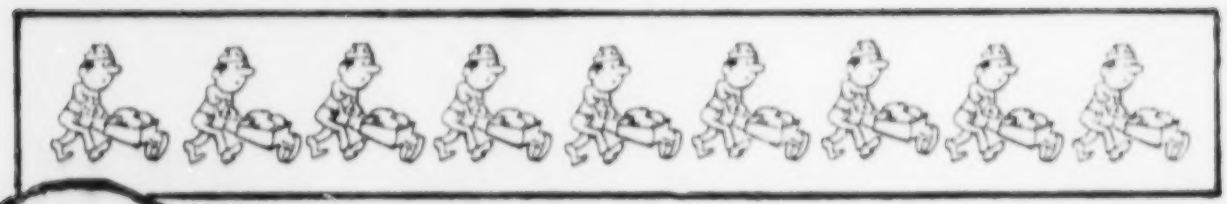
U __ __ LE

__ __ VERNE

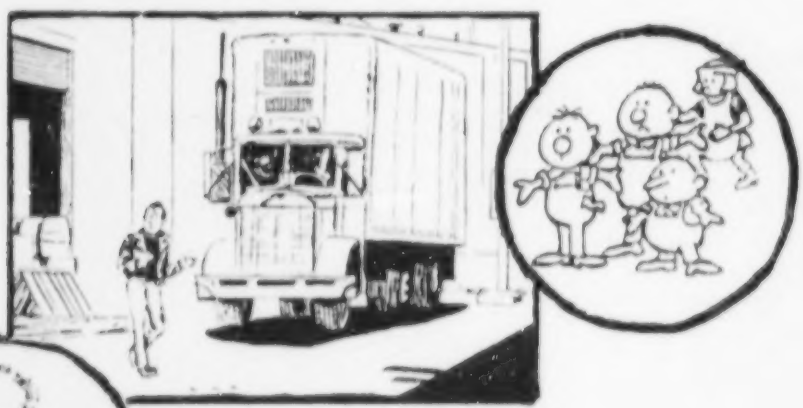
__ __ PIS

__ __ RER

Le chômage



1905



1982

1. Combien de personnes le camion a remplacé?
2. Pensez-vous que le camion permet au patron d'avoir plus de profit?
3. Qui est responsable du chômage?
4. D'après les personnes que vous connaissez, pensez-vous qu'il est agréable de ne pas avoir d'emploi? Pourquoi?

chômage

-cha-	-che-	-chi-	-cho-	-chu-
chagrin	riche	chicane	chopine	chute
achat	chemise	chiquer	choc	chuchoter
chatouiller	chemin	chirurgie	chocolat	
chaque	richesse		cachot	
			chômeur	

-ché-	-chè-
haché	achète
bouchée	chèque
chéri	

k

écho
choeur (coeur)
chlore
chrome

. _____ .

Choisis ce ou se :

Exemple: Ce travailleur est en chômage.
Il se cherche un emploi.

1. Il __ décourage de chercher.
2. Il __ retrouve sur le bien-être.
3. Il sait __ que pensent les gens.
4. __ n'est pas toujours vrai.
5. __ sera difficile le mois prochain.
6. Les compagnies ne __ plaignent pas.
7. Elle __ demande __ qui arrivera.
8. __ groupe lui viendra en aide.
9. __ n'est pas un cadeau.
10. Il a honte de __ qui lui arrive.
11. Pourtant, __ n'est pas sa faute.
12. On le tient responsable de __ qui arrive.
13. Il voudrait __ faire entendre.
14. Un jour, __ sera son tour.
15. Elle sait __ que c'est.

. _____ .

Choisis à ou a :

Exemple: Il va à l'assurance-chômage.
Il a peur d'être sur le chômage.

1. Il y _ 300,000 personnes en chômage au Québec.
2. C'est difficile de trouver du travail _ St-Alphonse ou _ Rawdon.
3. Avez-vous droit _ l'assurance-chômage?
4. Au Québec, le chômage _ augmenté entre 1979 et 1980.
5. Les travailleurs sont mis _ pied.

6. Il y _ un problème de créations d'emplois.
7. Beaucoup d'emplois sont _ temps partiel.
8. Il y _ beaucoup de chômage.
9. Il y _ des pertes d'emplois dues _ des changements de machines.
10. C'est _ cause du profit s'il y _ du chômage.
11. Le patron _ fermé son usine.
12. Isidore _ des problèmes de transport pour se rendre au bureau d'assurance-chômage.
13. Mon mari __ des problèmes __ se trouver de l'ouvrage.

. _____ .

$ 99.95	$ 145.00	$ 139.95
- 89.90	- 110.00	- 100.95

$ 150.00	$ 23.00
- 125.95	- 12.50

ANNEXE III

MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE PERMETTANT UNE EXPRESSION PRÉ-CRITIQUE

(QUELQUES EXEMPLES)

LES GROS PRIX

1. Qui sont ces personnes?
2. Quelle entente ont-ils faite (au numero 5)?
3. Pourquoi ont-ils fait un prix de $ 2.59?
4. Pensez-vous que les prix sont toujours justes?

gros

-gra-	-gre-	-gri-	-gro-	-gru-	-gré-
agrafe	tigre	grise	grossir	gruau	agréable
gratter	maigre	grippe	gros	gruger	
grasse	grenier	maigrir	grosse	grumeau	
		agriculteur			

prix

-pra-	-pre-	-pri-	-pro-	-pru-	-pré-
pratique	propre	privé	produit	prudent	précieux
pratiquement	prenez-vous		province	pruneau	prévenir
	premier	prier	propriété	prune	présenter
		prière			

-gla-	-gle-	-gli-	-glo-	-glu-
glace	aigle	glisser	globe	gluant
glaçon	règle	glissoire	anglophone	glucose
glaçage	seigle	réglisse		

-pla-	-ple-	-pli-	-plu-
plafond	pamplemousse	pli	plusieurs
plâtre	simple	plier	pluvieux
plaque	souple	rempli	plutôt
			plume

. _____ .

Ecris correctement la fin du mot. (au masculin)

gran_	gri_	tou_	défai_	épai_	blan_
ron_	lon_	pesan_	goû_	satisfai_	genti_
peti_	produi_	charman_	sour_	fai_	sourian_
gro_	lour_	derni__	résiden_	cha_	instrui_

. _____ .

Ecris correctement la fin des mots.

les gro_ pri_
des gran___ économie_
des pri_ juste_
les classe_ ouvrie___
les femme_ conscien___
une ressource naturel__
des mauvai___ condition_
les gro____ compagni__

les droit_ humain_ les pri_ gonflé_
les classe_ inégal__ les produit_ cher_
les peuple_ démocratique_
des conscience_ collecti___
une classe populai__
les service_ médica__
un pays industrialis_
les producteur_ indépendan__

À l'heure du souper

1. Y a-t-il des travaux d'hommes et des travaux de femmes ?
2. Pourquoi c'est comme ça ?
3. Est-ce que les choses changent avec le temps ? Pourquoi ?

--EU -- OEU--

-eu-	-eu-	
beurre	ceux	heureuse
gueule	deux	heureuse
heure	feu	sulfureux
demeure	heureux	jeudi
meuble	malheureux	nombreux
neuve	Maheux	bleu
neuf	brumeux	crileux
peur	bleu	menteuse
peuple	creux	voeu
déjeuner	creuse	oeufs
leur	pleut	balayeuse
seulement	noeud	
menteur	peu à peu	
veuve	ça se peut	
oeuf		

--OU --

-lou-	-mou-	-nou-	-pou-	-rou-	-sou-
lourde	mouchoir	nouveau	poubelles	route	je souhaite
louer	moutarde	nouvelles	poudrerie	roue	souliers
Louise	mourir		pourquoi	roure	souper

-tou-	-vou-
toute	vous
partout	vouloir
toujours	

Chez Paul et Juliette

Aujourd'___, ____ (c'est, ses) samedi et congé pour Paul qui travaille ___ (à, a) _' abattoir. Comme les autres jours de la __maine, Juliette ___ (à, a) ____ (sont, son) travail de mai_on ___ (à, a) faire.

Paul et Juliette ___ (ont, on) fait la liste de tout ___ (ce, se) qu'il faut faire dans la journée, et il reste ___ (à, a) savoir qui fera ___ (ça, sa) ou ___ (ça, sa).

_____(c'est, ses) ____ (lui, elle) qui va pa__er la balayeuse, ____ (c'est, ses) ____ (lui, elle) qui va faire les lits, et ____ (c'est, ses) _____ (Paul, Juliette) qui va ramasser les traîneries.

Ensuite, _____ (Paul, Juliette) doit aller mener ____ (sont, son) auto au garage et faire la commande ___ (à, a) _'épicerie, pendant que _____ (Paul, Juliette) va aider les jeunes qui _____ (sont, son) au primaire ___ (à, a) faire leurs devoirs. A _____ sont, son) retour, _____(Paul, Juliette) ___ (ce, se) charge d'habiller les enfants qui ____ (ont, on) une patinoire pour pratiquer. _____ (lui, elle) pratique ____ (sont, son) hockey et ____ (lui, elle) ____ (sont, son) patin.

Il y ___ (à, a) trois cadres qui ____ (ont, on) tombé et _____ (Paul, Juliette) va les exposer. ____ (Ça, sa) les mène ____ (à, a) onze heures et _____ (Paul, Juliette) ____ (ce, se) met ____ (à, a) préparer le dîner. Pendant la

préparation du dîner, ____ (ça, sa) sonne _____ (à, a) la porte. _____ (C'est, Ses) la propriétaire qui vient pour faire signer _____ (sont, son) bail. Paul et Juliette ____ (ont, on) décidé de rester encore cette année parce que le loyer n'___ (à, a) pas trop augmenté. _____ (Paul, Juliette) signe ____ (ce, se) bail.

Après le dîner, _____(Paul, Juliette) fait la vai__elle. Ensuite, ___ (il, elle) va téléphoner à _'électricien pour réparer le système de chauffage. _____(il, elle) va arroser les plantes, _____(il, elle) va faire le lavage, _____ (il, elle) va changer la lumière qui _____ (à, a) brûlé.

En voyant faire leurs parent_, les enfant_ _____ (ont, on) appris _____ (ce, se) que doit faire une femme et un homme dans une maison.

ANNEXE IV

AUTRE MATERIEL PÉDAGOGIQUE

Danger: le travail peut être dommageable

Vous connaissez sans doute quelqu'un (homme ou femme) qui a dû arrêter de travailler (longtemps ou pas) à cause d'un accident de travail. Parlez-nous de cette personne, son travail, l'accident qu'elle a eu, les suites de l'accident (ça peut être à la maison aussi).

ge	gi	ger	gé	gê	gen
logement âge ouvrage chômage dangereux	énergie gilet logis régime	plonger danger engager	dégager engagé enrage gérant	gêne	gendre exigences les gens urgence argent

gè	gion	gea	geoi
ménagère	région régionale religion	dommageable il mangea	bourgeoise

ga	gai	gau	gra	gar	grè
gaspillage dégâts organisation garage illégal	rengaine gains gais	gauche	grave gravité	garderie gardien	grève progrès

gue	gou	go	gué	gui	gu
longue fatigue sociologue	gouvernement goutte goût	gobelet	fatigué	guitare	légume régulier

gon	grou
gonflé dégonflé	groupe regrouper

IL Y A AUSSI: agresseurs, programme, Gypsum

Ecris ER ou É ou ÉE

1. J'ai arrêt_ de travaill__ à cause d'un accident de travail.
2. Je suis oblig__ d'écout__ la télévision très fort.
3. J'ai les poumons sales parce que j'ai travaill__ dans la poussière.
4. Pour donn__ ma compensation, le gouvernement a fait traîn__ les choses.
5. Pour me protég__, il ne faut pas que ça coûte cher au patron.
6. Il aime mieux faire des profits que d'arrêt__ les accidents.
7. Mon mal de dos ne veut pas me lâch__.
8. Le savon trop fort va m'échauff__ les mains.
9. Le pétrole a tu__ 84 travailleurs à Terre-Neuve, pendant que les patrons se faisaient grill__ à Haïti.
10. Les femmes et les enfants ont pleur__.
11. Son travail à la maison a épuis__ son coeur.
12. Travaill__ dans l'humidité me donne l'arthrite.
13. Le stress peut amen__ des problèmes de santé.
14. Il faut arrang___ les machines pour les travailleurs-euses.
15. Faire travaill___ quelqu'un, c'est utilis___ son énergie humaine.
16. Pour travaill__, il faut être en santé.

IL FAUT CHANGER LES MACHINES !

Jean travaille pour la compagnie Stelco. Il était en charge d'un chaine bloc avec oundle charg__. Soudain, le chaine bloc près de lui a cass__. Par la suite on apprenait par telephone à la maison que Jean etait rendu à l'hôpital. Il avait la jambe cass__. Il resta pendant un certain temps. Depuis, je n'ai pas entendu parl__.

Il était chauffeur de camion. Il transportait des tuyaux. Cette journee-là, il faisait tempête. Les chemins etaient glissants. Il a perdu le contrôle du volant, il a tourn__ à l'envers, il a eu les côtes cass__, un bras et une jambe. Depuis il ne travaille pas.

Oui, je connais un homme qui a eu un accident de travail. Il travaillait comme bûcheron, il coupait des arbres avec son frère. Son frère a sci__ un arbre et il a tomb__ sur lui, car il y avait un gros vent et il n'a pas entendu le signal. Il a été transport__ à l'hôpital. Il avait des blessures au cou, une jambe cass__. Il a été trois mois sans travaill__. Je ne suis pas au courant s'il a reçu ces assurances ou non.

Je travaillais sur la ferme en face de chez nous. J'avais 8 ans. Je me suis fait écras__ les gros orteils.

Moi, je connais un homme dans la quarantaine. Son metier était couvreur sur des toits de maison. Une journée en travaillant il a tomb__ en bas du toit et il s'est cass__ la colonne. Depuis cet accident, il ne peut plus travaill__. Il a été hospitalis__ plusieurs mois. Aujourd'hui, il vit avec l'assurance du travail et aussi un peu d'aide sociale.

Je connais un homme qui a travaill__ 35 ou 40 ans dans un laboratoire de produits chimiques. A force de respir__ ces produits il a attrap__ une maladie industrielle dont je ne me souviens plus le nom. Ses enfants lui ont sugger__ de revenir sur la compagnie parce que le médecin lui a interdit de travaill__ à cause de cette maladie qui s'est développ__. Il n'a pas voulu de peur de faire du trouble à la compagnie mais pour lui sa vie était comme finie du fait qu'il ne pouvait plus travaill__. Il avait à peu près 60 ans.

Cette pilule me donne mal à la tête !

Le Groupe d'information sociale de St-Alphonse veut que le pharmacien donne les effets des médicaments et des pilules qu'il vend.

1. Etes-vous déjà allés au Groupe d'information sociale de St-Alphonse ?
2. Qui peut aller au Groupe d'information sociale ?
3. Qu'est-ce qui se passe là ?
4. Que pensez-vous du Groupe d'information sociale ?

-ai- [è]
...ais

J'aimerais avoir...
aide sociale
s'en faire pour ça
célibataire
aimer
maison
le palais
Tu as raison
entraider
vaisselle
populaire
dictionnaire
secondaire
baisser les prix
semaine
connaître
elle sait que ce n'est pas bon
balai
malaise
les traîneries
propriétaire
caisse de bière
souhaits
salaire
satisfait
il avait
c'est vrai
maigrir
faible
jamais

-ai- [é]

J'ai mal au coeur
j'aimerai
je serai
je trouverai
je guérirai
je me soignerai
j'entrerai
j'irai
le mois de mai
je ne prendrai pas ça

...et [è]

effet
robinet
cabinet
banquet
sachet
bouquet

Note: Paul et Jeanne...
Ici et se prononce é .

Qui a les moyens de payer la crise ?

Les taux d'interêt sont plus élevés qu'ils ne l'ont jamais été dans notre histoire. L'inflation a battu son record en 75 ans, et le dollar canadien est à son plus bas depuis quarante ans. Le chômage est plus élevé qu'il ne l'a jamais été depuis la deuxième guerre mondiale.

Les taux d'intérêt sont élevés au Canada parce que les taux d'intérêt américains sont élevés. Aux Etats-Unis, l'administration Reagan a décidé, dans son immense sagesse (???), que le meilleur moyen de relancer l'économie américaine était de plonger le pays dans une <u>récession</u>. L'un des moyens les plus efficaces de créer une récession, c'est de gonfler les taux d'intérêt, ou le loyer de l'argent, afin que personne n'ait plus les moyens d'emprunter.

Si les consommateurs ne peuvent se permettre d'acheter des biens, les entreprises seront forcées de se livrer une concurrence plus serrée pour aller chercher les dollars plus rares et elles diminueront donc leur prix. Par ailleurs, une concurrence accrue fait disparaître les usines les plus anciennes et les moins efficaces, <u>pour ne laisser survivre que les plus fortes et les plus économiquement rentables</u>.

Une récession oblige à fermer les usines les plus anciennes, privant des travailleurs de leur emploi. Elle réduit la production même des entreprises fortes parce que les consommateurs ne peuvent acheter de biens, car ils ont épuisé leur crédit, et c'est pourquoi <u>nous avons des mises à pied massives.</u>

CONGÉDIÉ APRÈS 5 ANS DE TRAVAIL ...

Cela entraîne donc beaucoup de douleurs et de souffrances humaines.

L'expérience a prouvé que ces récessions planifiées sont inefficaces, que l'inflation continue à galoper, que les importations continuent à augmenter et que les entreprises ne réagissent pas comme on l'avait prévu dans le plan. En attendant, il y a beaucoup de gens frappés très, très durement.

On dirait que Reagan essaie de régler les problèmes des États-Unis aux dépens du reste du monde. Il espère que les États-Unis pourront augmenter leur part du marché international, ce qui signifierait que la part des autres pays s'en trouverait diminuée d'autant. Vos économies en souffriraient d'autant.

Mais ce qui est plus important c'est que les taux d'intérêt canadiens, selon certains économistes de la vieille vague doivent suivre ceux des États-Unis. Selon ce scénario, les taux d'intérêt canadiens élevés deviennent alors un symptôme de la dépendance économique envers les États-Unis.

Les filiales canadiennes de sociétés américaines envoient beaucoup plus d'argent, en profits et en dividendes, aux États-Unis qu'il n'en vient au Canada des États-Unis.

Bon nombre d'économistes et de politiciens canadiens pensent que l'économie fonctionne comme une jungle, que c'est la loi du plus fort et que si les travailleurs ou les consommateurs pâtissent, tant pis pour eux.

Bien au contraire. Il y a quelques solutions très directes. Nous pouvons réduire nos taux d'intérêt demain et instaurer un barrage pour éviter toute fuite des capitaux. Nous pouvons, comme l'a fait la France, nationaliser les banques, afin que notre vie finan-

claire soit orientée en fonction de l'intérêt public.

Ces solutions signifieraient que notre économie ne tournerait plus au bénéfice des entreprises et des riches, auxquels profitent les taux d'intérêt élevés, mais au bénéfice du peuple.

Et c'est, en fait, le fond du problème. Si le gouvernement était prêt à imposer sa volonté aux entreprises, nous pourrions sortir de ce marasme.

Source : La revue nationale du TUA - Canada.

Les profits des banques sont imposés à 16 % tandis qu'un caissier paie 18 % d'impôt.

A·Y·E / O·Y·O | Y : i·i

	Y : i	
moyen	il y a	pyjama
payer	Yvan	pyrogravure
loyer	dynamique	pyrex
voyelle	mythe	
foyer	syndicat	
essayer	cylindre	
joyeuse	cycle	
ayant	encyclopédie	
pays	bicycle	
rayon	whisky	
voyons donc	Repentigny	
payeur	tyran	
Payette	type	
rye	dynamite	

Pour le même son:

quilles, bille, cueillir, cueille, juillet, fille, gentille, brillante,

mais: tranquille - ville - village -

Schreyer — photothèque LA PRESSE

La Presse, 30 janvier 1982

Ed Schreyer défonce son budget à cause d'un voyage de $150,000 en Scandinavie

■ OTTAWA — Le gouverneur-général du Canada, M. Ed Schreyer, a été contraint de demander des crédits supplémentaires de $100,000 au Conseil du Trésor pour combler un déficit causé par un voyage de trois semaines qui a coûté $150,000 aux contribuables en mai 1981.

GILBERT LAVOIE
de notre bureau d'Ottawa

Le bureau de M. Schreyer a confirmé hier le coût de ce voyage effectué en Suède, en Finlande, en Norvège, au Danemark et en Islande du 18 mai au 5 juin dernier. Les dîners d'État et les échanges de cadeaux ont constitué les dépenses les plus importantes de la tournée.

Ainsi, il en a coûté $17,340 au gouverneur-général pour offrir une réception et un dîner d'État au roi Carl Gustav et à la Reine Sylvia de la Suède à Stockholm, le 18 mai. Les autres dîners ont été offerts à Helsinki, en Finlande ($16,440), Oslo en Norvège ($19,750), Copenhague au Danemark ($18,500) et Reykjavik en Islande ($6,100).

Il en a coûté $2,647 pour quatre réceptions à bord d'un navire des Forces armées canadiennes, $7,000 pour l'impression des cartons d'invitation, menus etc., $32,905 pour les échanges de cadeaux, et $23,884 pour les frais d'hébergement.

Les frais de transports ne sont pas compris dans le total, puisque le gouverneur-général voyage toujours à bord des avions des Forces armées canadiennes.

La réception de telles factures a causé une certaine surprise à Rideau Hall, la résidence de M. Schreyer, où les fonctionnaires n'ont pas tellement l'habitude de voir leur patron s'adonner à de telles dépenses.

La portion du budget du gouverneur-général, allouée aux transports et aux communications est de $403,000 pour l'année en cours, et la moitié de cette somme doit aller aux transports des récipiendaires de distinctions honorifiques pour venir à Ottawa, et aux communications en général (télex, téléphone, etc...).

Le voyage dans les pays nordiques a donc pris la quasi-totalité du budget de transport 81-82 de M. Schreyer, qui a dû demander des crédits supplémentaires au Conseil du Trésor.

À sa défense, il faut dire que le gouverneur-général n'était pas seul dans cette tournée. Il était accompagné du secrétaire d'État aux Affaires extérieures, M. Mark MacGuigan, et ce sont les fonctionnaires de ce ministère qui avaient la responsabilité du protocole et donc de l'organisation des réceptions, des dîners d'état, et des échanges de cadeaux.

La suite de M. Schreyer était composée d'une douzaine de personnes, tandis que la délégation du ministre en comprenait 22. Le coût du voyage de la délégation du ministre n'est pas connu.

Un porte-parole du ministères des Affaires extérieures a déclaré hier qu'il ne faut pas se scandaliser de telles dépenses, puisqu'elles sont le lot quotidien des visites à l'étranger de tout chef d'état.

Il a expliqué que l'on ne s'engage pas dans des réceptions d'une telle ampleur pour les voyages des ministres et même du premier ministre, mais que la situation est différente pour M. Schreyer qui doit traiter sur un pied d'égalité avec les monarques et les présidents.

Quand quelqu'un nous dit qu'il fait de la politique parce qu'il aime le peuple !

Quand je vote...
Il faut que ...
De qui tu parles?
A quoi penses-tu?
parce qu'il vote
parce qu'elles votent
parce qu'on vote
quelque chose
quelqu'un
quelques uns
quoique
pourquoi

qua	quai	que
il claque	quai	pique
quatre		Quebec
quand		Québérac
quasi		explique

quer	quet	quette
plaquer	paquet	plaquette
pratiquer		Paquette

qui	que	quoi
quilles	pratique	pourquoi
qu'il	puisque	
	honorifique	
	marques	

quo
quota

Choisis: qui, pourquoi, quand, qu' , que, quelque, ou ?

1. _____ paie les impôts et les taxes _
2. _____ font-ils de la politique _
3. ____'est-ce ____ ça leur donne _
4. Elle fait de la politique _____ ____'elle a des privilèges.
5. Il peut décider à _____ profitera les impôts et à _____ servira l'argent _
6. Il peut avoir une bonne pension _____ il prendra sa retraite _
7. Il profite d'un compte de dépenses _____'on lui paie _
8. Pourtant, il dira _____ les élus des syndicats ne graissent la patte _
9. Il veut faire de la politique parce _____'il veut avoir des amis riches.
10. Pourquoi une femme veut faire de la politique _ Parce ___'elle veut avoir les privilèges de l'homme politicien.
11. A _____ profitent les comptes de dépenses
12. Si on savait depuis _____ nos impôts sont mal utilisés.
13. Depuis _____ temps, nous apprenons la vérité sur l'utilisation des fonds publics.

---

262 L2 339 L3 424 L4

555 L5 672 L6 287 L7

LE MÉTRIQUE OU LA PORTE...

Kingston, Ontario (PC) - Un fonctionnaire du ministère fédéral du Revenu a été suspendu pour trois jours et menacé de congédiement parce qu'il avait protesté contre l'imposition du système métrique au Canada. C'est une condition d'emploi au gouvernement fédéral, a expliqué M. Guy Arvisais, directeur des relations de travail au ministère, qu'un employé "ne critique pas publiquement son employeur". L'infraction reprochée à M. Neil Fraser, 48 ans, est d'avoir critiqué la conversion au sytème métrique au cours d'une réunion du conseil municipal de Kingston et dans une lettre au Whig-Standard. En suspendant M. Fraser pour trois jours, M. Bruce Lone l'a prévenu que "tout autre incident pourra entraîner des mesures disciplinaires sévères, dont le licenciement".

Le Devoir, 3 août 1972

1 0 0 0 (kilo...)	1 kilomètre (½ mille)	1 kilogramme (2 livres et 2/10)	
1 0 0 (hecto...)			
1 0 (déca...)			
1	mètre (1 verge)	gramme (poids d'un 10 ¢)	litre (1 pinte)
1/10 (déci...)			
1/100 (centi...)	centimètre		
1/1000 (milli...)	millimètre		millilitre (1 goutte)

Donc, 1 kilomètre est 1000 mètre.

1 millilitre est le 1/1000 de litre.

La coopération ...

Ce n'est pas un patron qui mène...

Ce n'est pas pour faire des profits...

C'est sortir de son isolement...

C'est s'informer ensemble...

C'est trouver des solutions ensemble.

COOPERATIVE DE SERVICES MULTIPLES
DE LANAUDIERE
1462, rue Ste-Julienne, Ste-Julienne, Qué. J0K 2T0
(514) 831-3333

	-ce-	-cé-	-ci-	-cè-	-ça-	-çon-	-çu-
'S'	celle face place Ce n'est pas	céréale pincée célerI	participer cinéma ici	cèdre	rinçage ça coûte il plaça	garçon glaçon leçon	reçu déçu

	-ca-	-co-	-cré-	-cu-	-cou-	-con-
'K'	cadeau cadenas placard	coopérative encore corps	crédit creance	calcul cure-dents	couleur cou coup	condition flacon conquête

-a-	-é-	-i-	-o-	-u-
acheter agréable réalIté	élire étirer goéland	inondation image imagination	opérer obéir coopérative	usine utile uni

C'est une coopérative de services multiples pour la région Lanaudière. Ça comprend: un comptoir vestimentaire, la production artisanale, un bureau de référence et d'information, l'éducation (par des sessions de formation, conférence avec personnes ressources), une bibliothèque populaire, des activités socio-culturelles, de l'animation-consolidation, un comptoir de meubles, des coopératives d'habitation et tout service pouvant améliorer ou changer nos conditions de vie dans Lanaudière.

La Coopérative est aussi un lieu de rencontre pour nos loisirs, pour nos activités et pour nos travaux en sous-comité.

Pour être membre, il faut être accepté par un comité de sélection, débourser $ 5.00 pour une part sociale à vie et participer à des activités du groupe local pendant trois mois.

• _____ •

C'est pour qui la Coopérative C'est pour les gens à faible revenu. On s'informe sur ses droits.

Utilise c'est ou ses:

La Coopérative, _____nous autres.
Elle est heureuse de partager ___ idées.
Luc pense à _____ besoins de formation.
_____ s'informer ensemble.
_____ le temps de réagir.
Le Prêt populaire, _____ essentiel.
Claude apporte ___ documents pour l'assemblée.
Elsie partage ___ activités avec sa famille.
Se regrouper, _____ améliorer son milieu.

• _____ •

Utilise ça ou sa:

La Coopérative, c'est différent parce que __ nous appartient.
Médérise apporte __ participation aux discussions.
Etre membre de la Coopérative __ coûte $ 5.00 à vie!
__ participation, __ compte!
Il ne faut pas être au-dessus de __ .
__ va mieux.

• _____ •

$ 45. 95	$ 25. 00	$ 33. 50	39	33	88	135	100	$ 10. 00
+ 26. 67	+ 35. 90	+ 97. 50	- 16	-17	-69	- 97	- 67	- 5. 54

Quelle est différence entre une coopérative et une entreprise privée?

Annexe aux fiches

Les associations locales: Chambre de Commerce, Groupe
La Légion Royale Canadienne, La Coopérati -
ve de Services Multiples Lanaudière.

Les fluctuations: Les compagnies, les commerces, les consommateurs, les travailleurs, Donald Duncan, les pays appauvris.

Les taux d'intérêt: Les banques, le gouvernement, les propriétaires des maisons.

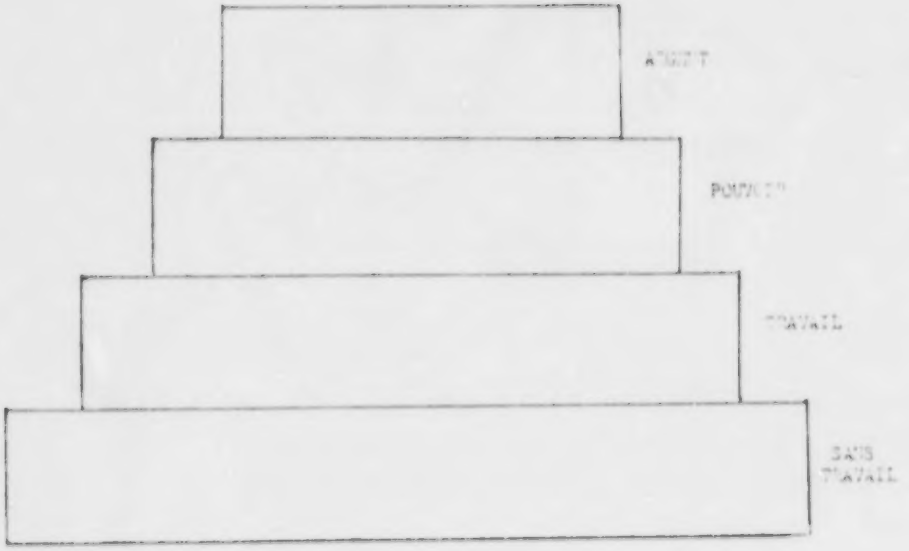
La santé: Les malades, les compagnies pharmaceutiques, les médecins.

Le travail: Le patron, Hervé Dionne, Monsieur Talbot.

Le transport: Le député, les chômeurs, les personnes âgées, le Ministre des Transports.

L'Aide Sociale: Moi-même, les assistés sociaux.

1- PLACE OCCUPE OU POURRAIT OCCUPER DANS LE JEU CARRE:



Dans quel carré suis-je?

Dans quel carré sont ceux qui vivent le mieux?

Dans quel carré sont ceux qui vivent le plus mal?

Est-ce que les choses peuvent changer?

Si non, pourquoi?

Si oui, comment?